Educación inicial

Este libro se presenta como una opción de abrir las puertas del jardín a actividades y acciones diferentes, asentadas en la idea de abordar con los niños reflexiones posibles y palabras que los contacten con un mundo de ideas y posibilidades desde otras miradas.

La inclusión de la filosofía con niños tiene su historia y propuestas pedagógicas específicas, sin intentar ocupar el único lugar ni un espacio privilegiado, sino complementar aquello que se desarrolla aportando otras posibilidades que lo enriquezcan.

La filosofía para/con niños se sustenta en bases ideológico-pedagógicas vinculadas a los valores educativos que tantos de nosotros luchamos cotidianamente por sostener en lo escolar, contradiciendo la marea del neoliberalismo, el individualismo, el oportunismo... tan cercanos al maltrato y al destrato didáctico. Esta ideología que se vierte en cada capítulo nos une a los participantes de este libro en una trama que se conforma en un mar de esperanzas, búsquedas y encuentros solidarios.

Pensar junto a los niños, sostenerlos en el debate y la explicación acerca de sus propias ideas y en el respeto por las de los otros, el dialogo compartido, el planteo de argumentos filosóficos y preguntas reflexivas... son parte de las propuestas que tan bien explicitan los autores de este libro que enriquece a la Educación Inicial y sus escenarios didácticos.

ISBN 978-987-771-027-4

HomoSapiens EDICIONES

Filosofía para/con niños y niñas

Reflexiones y acciones

Laura Pitluk (Coordinadora)

Carlos A. Cullen | **Walter Kohan** | **Daniel Berisso**
Angela Menchón | **Colectivo Filosofarconchicxs**
Gerardo A. Suárez | **María Cristina Díaz**
Marcelo L. Gutiérrez | **Claudia Ortega** | **Andrea Bonino**

HomoSapiens EDICIONES

Filosofía
para/con niños y niñas
Reflexiones y acciones

Laura Pitluk
(Coordinadora)

Carlos A. Cullen
Walter Kohan
Daniel Berisso
Ángela Menchón
Colectivo Filosofarconchicxs
Gerardo A. Suárez
María Cristina Díaz
Marcelo L. Gutiérrez
Claudia Ortega
Andrea Bonino

HomoSapiens EDICIONES

Filosofía para con niños y niñas: reflexiones y acciones / Carlos A. Cullen... [et al.]; coordinación general de Laura Pitluk.
- 1a ed.- Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2019.
224 p.; 22 x 15 cm. - (Educación inicial / Pitluk, Laura)

ISBN 978-987-771-027-4

1. Educación. 2. Filosofía para Niños. I. Cullen, Carlos A. II. Pitluk, Laura, coord.
CDD 370.114

© 2019 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Tel: 54 341 4243399 | 4406892 | 4253852
editorial@homosapiens.com.ar
www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-987-771-027-4

Este libro se terminó de imprimir en abril de 2019
en **Talleres Gráficos Fervil SRL** | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505
fervilimpresos@gmail.com | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina.

Agradecimiento

A nuestras familias, amigos, colegas y alumnos,
por los debates
y las acciones compartidas.

LOS AUTORES

Dedicatoria

A mi familia y mis amigos, red de sostén que lo hace todo posible, sin quienes la vida no sería vida.

A los educadores que me acompañan en el trayecto.

"Pero estabas tú
tomando mi mano,
para darle calor,
tan fuerte y valiente,
como un rayo de sol.
Qué suerte tenerte
como un ángel guardián,
bendita tu mano que me pudo salvar."

Gracias POR TU MANO ("Tu mano", Luciano Pereyra)

A mis amadas niñas, Camila y Julieta... El sol y la luna que iluminan mis días y colman de amor mi cotidiano.

LAURA PITLUK

Índice

Los autores 11

Prólogo 15
Laura Pitluk

Introducción
La infancia como acontecimiento educativo 25
Carlos A. Cullen

Capítulo 1
Paulo Freire y filosofía para niños y niñas:
Un diálogo crítico 29
Walter Kohan

Capítulo 2
Filosofía con niñxs: ¿Una chance liberadora? 55
Daniel Berisso

Capítulo 3
Preguntas que (nos) incomodan:
potenciar el encuentro entre la filosofía y la ESI
en las salas de Nivel Inicial 69
Ángela Menchón

Capítulo 4
La potencia prefigurativa del caos y la imaginación pedagógica radical desde la praxis de Filosofar con chicxs 97
Colectivo Filosofarconchicxs
(integrado por Aldana Carreira, Victoria Heredia, Laura Macri, Ángela Menchón y Sofía Rosales)

Capítulo 5
Pensando en el Nivel Inicial desde una propuesta de filosofía para/con niños/as. Un desafío a la práctica cotidiana en las salas 121
Gerardo Adrián Suárez y María Cristina Díaz

Capítulo 6
La filosofía como herramienta para pensar el mundo. Filosofía en Nivel Inicial y Primer Ciclo 161
Marcelo L. Gutiérrez

Capítulo 7
Consejos Infantiles como experiencias de aprendizaje y participación 183
Andrea Bonino y Claudia Ortega

Bibliografía 211

Carlos A. Cullen
Doctor en filosofía (UBA; estudios en Córdoba, Santiago de Chile, Buenos Aires; estudios de doctorado en Freiburg i.Br. Alemania. Ex Profesor en la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología, durante 26 años), donde ha dirigido varios proyectos de investigación. Actualmente Profesor en seminarios de Maestría y Doctorado en varias universidades del país y del extranjero (México, Chile, Uruguay, Colombia, Brasil, República del Salvador). Ha participado en numerosos congresos en el país y en el extranjero, de Filosofía, Educación y Psicología. Autor de numerosos libros, entre los que se destacan *Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación, Perfiles ético-políticos de la educación, Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación, Entrañas éticas de la identidad docente, Ética: ¿dónde habitas?* (en prensa). Ha publicado más de cien artículos y varias colaboraciones en obras colectivas.

Walter Kohan
Profesor titular de filosofía de la educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Investigador del Consejo Nacional de Investigación (CNPq) y "Cientista de Nuestro Estado" en la Fundación para el amparo a la investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ). Realizó estudios de Filosofía en Argentina, México y Francia (HDR en la Universidad de Paris 8). En 2017/8 fue investigador visitante en la University of British Columbia (Vancouver, Canadá). Ha sido profesor visitante en varias universidades de América Latina, Francia e Italia y

Presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC) entre 1999-2001. Coordina proyectos de investigación interinstitucionales, el proyecto "Em Caxias a Filosofia en-caixa?" que realiza prácticas filosóficas con estudiantes y maestros en escuelas públicas del Municipio Duque de Caxias en el Estado de Rio de Janeiro y los Congresos Internacionales de Filosofía y Educación. Es co-editor de la revista *childhood & philosophy* (http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/) y autor o co-autor de más de 30 libros en castellano, italiano, inglés, portugués y francés. Entre ellos, en castellano: *Infancia. Entre Educación y Filosofía, Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar, La escuela pública apuesta al pensamiento, Infancia. Política y Pensamiento, El maestro inventor y Viajar para vivir.*

Daniel Berisso

Doctor en Filosofía (UBA), Profesor Auxiliar Regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación de la UBA y de la Cátedra de Ética de la misma Universidad. Profesor Asociado de Fundamentos de Filosofía y de Ética en UCES. Titular de Filosofía de la Educación en UCES. Profesor Titular de Filosofía en la Universidad de Palermo. Docente de la Maestría en Educación de la Universidad de Quilmes (modalidad virtual) y de la Maestría de Estudios Culturales de América Latina (UBA).

Ángela Menchón

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Especialista en Política Educativa (Universidad Torcuato Di Tella). Se dedica a la docencia en universidades e institutos de formación docente. Investiga en las áreas de filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía y política educativa. Se ha capacitado en Filosofía con Niños y Niñas y se ha desempeñado como docente de la materia Filosofía en el nivel primario e inicial. Es miembro del Colectivo de investigación y de trabajo Filosofarconchicxs. Editora y encuadernadora en la Editorial Seisdedos.

Colectivo de investigación y de trabajo Filosofarconchicxs

Integrado por Aldana Carreira, Victoria Heredia, Laura Macri, Ángela Menchón y Sofía Rosales, el Colectivo Filosofarconchicxs surge en el año 2007, a partir del deseo compartido de socializar y profundizar inquietudes, problemáticas y experiencias en torno a la actividad filosófica en general y la propuesta Filosofía con Niñxs en particular. Conformado en su mayoría por estudiantes y docentes de la Carrera de Filosofía –aunque también por profesionales de otras áreas como la Ciencia Política–, conjuga una diversidad de recorridos y trayectorias profesionales, así como experiencias de trabajo en diferentes niveles educativos y espacios de enseñanza.

Gerardo Adrián Suárez

Profesor para la Enseñanza Primaria, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, UBA; Magister en Ciencias Sociales (ILADES); Doctor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba. Especialista en Organizaciones sin fines de lucro. Ex asesor profesional en gestión educativa privada, Dirección de Asistencia Técnica para la Enseñanza Pública de Gestión Privada, Ministerio de Educación de la Nación. Ex Director General de Educación de Gestión Privada del GCBA (2001-2006). Fue asesor de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires. Formador de formadores en el ISPEI "Sara C. de Ecleston", cátedras de Pedagogía; Filosofía y Educación, Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad. Consultor de Instituciones Educativas de Gestión Privada y ONGs en materia de Gestión Educativa y Evaluación Institucional.

María Cristina Díaz

Profesora de Nivel Inicial por el Instituto "Santa Ana y San Joaquín", CABA. Licenciada en Psicología y Profesora de Nivel Medio y Superior en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Formadora de formadores, cátedras del Campo de la Práctica Profesional en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" y Escuela Normal Superior N° 10 y del EDDI de Práctica Profesional "Narrativas Pedagógicas", GCBA.

Marcelo Leonardo Gutiérrez
Profesor de Enseñanza Básica, Escuela 1-651 "Maestra María Sottile". Profesor de Alfabetización en el PEI del Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001 "Gral. José de San Martín". Postítulo en Ruralidad, Instituto 9-005 "Fidela Amparán" de La Paz. Cursó el seminario de Filosofía Infantil dictado en la UNCUYO en la Facultad de Filosofía y Letras por Walter Kohan en 2015. Cursa actualmente el segundo año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UCA. Investigador autónomo de los procesos de Enseñanza y de Aprendizaje en la Alfabetización Inicial.

Claudia Ortega
Diplomada Superior en Prácticas Escolares en contexto, Flacso. Especialista en Nuevas infancias y Juventudes, UNR. Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas, Flacso. Profesora en Psicopedagogía, Psicopedagoga, Psicóloga Social. Supervisora de Nivel Superior, Región VI, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Andrea Bonino
Profesora de Educación Pre-escolar. Licenciada en Educación Inicial. Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Postítulo en Política Educativa y Gestión Institucional. Directora del Jardín de Infantes de la Escuela Normal Superior N° 36 "Mariano Moreno" de Rosario.

Tantas veces nos preguntamos en la Educación Inicial cómo podríamos enriquecer nuestras prácticas, alejarnos de la realización sistemática y estereotipada de propuestas tantas veces reiterativas y carentes de significado desde el enfoque actual y las infancias que dan sentido a nuestras acciones educativas; solemos retomar las búsquedas de nuevas opciones y volver a caer en respuestas que se asumen como modas a las que se debe incluir sin reparos, confundiendo estas miradas y encuentros necesarios con instalar alguna actividad que debe suplantar a todas las existentes y ubicarse como la reina de los escenarios didácticos. Escenarios didácticos que solo se modifican en presencia de las reflexiones conjuntas, las búsquedas compartidas y la posibilidad de contar con un abanico de posibilidades diversas, que cada educador debe integrar con coherencia en sus propuestas y modalidades.

Obviamente esto necesita de una revisión permanente de los sentidos educativos, las metas que los encuadran y las propuestas que se ponen en juego en cada situación, de la mano de educadores potentes, pensantes, buscadores incansables de mejores y coherentes tareas de enseñanza... y eso jamás se logra con imposiciones únicas, obligaciones injustas y falta de confianza en los maestros responsables de cada espacio educativo.

Este libro se presenta como una opción de abrir las puertas del jardín a actividades y acciones diferentes, asentadas en la idea

de abordar con los niños[1] reflexiones y palabras que los contacten conjuntamente con un mundo de ideas y posibilidades desde otras miradas.

La inclusión de la filosofía con niños tiene su historia y propuestas pedagógicas específicas, sin intentar ocupar el único lugar ni un espacio privilegiado, sino complementar aquello que se desarrolla aportando otras opciones que las enriquezcan.

Por otra parte, la filosofía para/con niños se sustenta en bases ideológico-pedagógicas vinculadas a los valores educativos que tantos de nosotros luchamos cotidianamente por sostener en lo escolar, contradiciendo la marea del neoliberalismo, el individualismo, el oportunismo... tan cercanos al maltrato y al destrato didáctico. Esta ideología que se vierte en cada capítulo nos une a los participantes de este libro en una trama que se conforma en un mar de esperanzas, búsquedas y encuentros solidarios.

Pensar junto a los niños, sostenerlos en el debate y la explicación acerca de sus propias ideas y a su vez el respeto por las de los otros, el diálogo compartido, el planteo de argumentos filosóficos y preguntas reflexivas... son parte de las propuestas de la filosofía para/con niños que tan bien explicitan los autores participantes de este libro y que son un aporte que enriquece a la Educación Inicial.

Es verdaderamente un orgullo contar con la participación de Walter Kohan, autor pionero y extremadamente reconocido en este tema, quien nos acompaña en el recorrido que se desarrolla. Este recorrido cuenta con la preciada participación de nuestro querido Carlos Cullen e incluye, a su vez, personalidades que enriquecen nuestra educación desde sus escritos y sus proyectos concretos.

Nos dice Walter Kohan en su capítulo: "si realmente creemos que una filosofía educacional puede contribuir con una buena vida, ella no puede ser imparcial o insensible a las fuerzas

1. Es importante aclarar que el debate actual acerca del lenguaje inclusivo y las diferentes denominaciones existentes para dar cuenta del respeto por la diversidad sexual y la igualdad de todos y todas nos hizo tomar la decisión para este libro de incluir la que cada autor considera pertinente y más adecuada.

destructivas del capitalismo. Necesitamos reconsiderar la manera como nuestras prácticas filosóficas afirman la educación como política y afirman una racionalidad diferente; un compromiso con la igualdad y la diferencia, con la justicia y la libertad. También necesitamos repensar la política en la educación (y en la filosofía).

¿Qué caminos podemos seguir? Hay varias alternativas a ser consideradas. Freire puede ser una inspiración para eso, como sugiere Funston (2017), a través de la pedagogía crítica. Pero existen caminos para explorar la inspiración de Freire más allá de la pedagogía crítica".

Como ya expresamos, destacamos de forma muy especial la preciada participación de Carlos Cullen, quien vuelve a deleitarnos con sus palabras de respeto y aliento en relación a las infancias, los docentes, la educación y la ética. "En particular se propone contraponer la tesis de pensar la infancia como "acontecimiento educativo" a la concepción de la infancia meramente como "educable" o "disciplinable", o "modelizable"... y finaliza su escrito presentando una idea maravillosamente vertebradora para este libro: "Re-significamos así que la infancia de hoy es la ciudadanía de mañana, porque entendemos que es "acontecimiento ciudadano" y "facundia interpelante".

Incluimos. a su vez, a Daniel Berisso, doctor en filosofía, quien desde su expertez nos lleva por el camino de la reflexión filosófica y específicamente de la filosofía educacional, y escribe en su capítulo, entre tantas otras cosas, que "cabe destacar el posible efecto liberador derivado de ciertos abordajes y orientaciones situados en la frontera entre lo oficial y lo marginal", y continúa, en uno de su apartados fundamentales denominado "Roles y estrategias docentes en perspectiva filosófica", invitándonos a concentrarnos en la concientización o el desprejuiciamiento como horizonte propio de todo docente, en función de la construcción crítica del presente y en aras de un mañana, en focalizar estrategias basadas en la perspectiva del cuidado en términos de la no-invasión por parte del adulto, de la experiencia propiamente infantil y en la estrategia de la co-producción como planteo vivificador del presente, en donde la figura de la niñez aparece en todo su resplandor creativo y alterador del criterio estático de la normalidad. Desde allí

nos presenta con extrema riqueza "la concientización y la apuesta al mañana" desde la idea de que "la niñez tiene siempre algo de promesa y podría representar esa esperanza en la cual la labor docente asume la figura de la siembra".

Complementando estas ideas, Ángela Menchón, con extrema riqueza y sabiduría conceptual, práctica y expresiva, escribe:

> "Cuando nos animamos a dejarnos llevar por su potencia, la filosofía en las aulas tiene un efecto martillo. Lejos de postular que la tarea áulica es la de inculcarles valores a lxs niñxs, lo que la filosofía se propone es brindarles herramientas para que aprendan a valorar por sí mismxs, a asumir posiciones propias y, al mismo tiempo, tomar decisiones cuando se trata de cuestiones morales y valorativas, a discernir qué consecuencias –en términos de la relación con nosotrxs mismxs, con lxs demás y con el mundo que habitamos– tienen nuestros pensamientos y las acciones que en ellos se sostienen... Se trata de enseñar a valorar con responsabilidad y a aportar a la configuración de infancias y adolescencias con mayor capacidad de elegir libremente y a conciencia sus marcos valorativos.
>
> La comunidad de indagación, como marco de la práctica filosófica en las aulas, se convierte en un espacio en el que lxs niñxs pueden pensar con lxs demás porque hay ciertas condiciones que están garantizadas por lxs docentes y que habilitan que el pensamiento crítico y creativo pueda acaecer en un marco de sensibilidad y de cuidado tanto de sí mismxs como de lxs demás".

A su vez, en el capítulo escrito por el Colectivo Filosofarconchicxs[2], que da cuenta de la potencia del trabajo reflexivo con los otros y la creación conjunta sostenida en la ideología y los valores compartidos, se hace referencia a que

> "la entrada de la filosofía en los Niveles Primario e Inicial abrió, a partir de la década del '60, de la mano del filósofo estadounidense Matthew Lipman y de las múltiples relecturas latinoamericanas que se han hecho de su propuesta, un sinfín de posibilidades teóricas y prácticas que siguen alimentando debates y reflexiones en la actualidad. Esto es así porque, como en toda propuesta pedagógica, el encuentro entre la niñez y la filosofía en las instituciones educativas no puede asumirse como una receta ni reducirse a la implementación de herramientas y estrategias definidas independientemente de los contextos educativos particulares y de las subjetividades que se ven atravesadas por ellos. En este sentido nuestro diálogo con la tradición *para* y *con* niñxs muestra un carácter dinámico y se adecua a nuestros intereses, deseos y desafíos que como educadorxs nos ha tocado encarar en nuestras prácticas situadas.
>
> La filosofía es una disciplina que por definición está abierta al emergente y tiene por función la crítica de lo establecido, por lo cual, a partir de su presencia transversal en la escuela y en los espacios de formación docente, posibilita cuestionar y dislocar órdenes hegemónicos existentes y habilitar otros modos éticos y políticos de vincularnos. A su vez, la reflexión filosófica de las prácticas pedagógicas construye saberes que hacen visibles sentidos y problemáticas a través de la conceptualización".

A partir del capítulo 5, escrito por Gerardo Suárez y María Cristina Díaz, nos adentramos más profundamente en la presentación de propuestas concretas desarrolladas en las salas, en estrecha relación con las reflexiones que explicitan y con las planteadas a lo largo de los diferentes capítulos previos.

Estos queridos autores describen experiencias realizadas en el marco de las prácticas pedagógicas que realizan los alumnos del ISPEI "S. C. de Eccleston" perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) en diferentes instituciones de Nivel Inicial; ambos profesores supervisan y acompañan la organización y el desarrollo de Secuencias didácticas referidas a la Filosofia para/con niños, incorporando en su escrito variados ejemplos de extrema conmoción y riqueza, que ponen de manifiesto de forma concreta lo explicitado por todos los autores de este libro.

2. Integrado por Aldana Carreira, Victoria Heredia, Laura Macri, Ángela Menchón y Sofía Rosales.

Bajo el apartado "Filosofía para/con niños/as: Una propuesta superadora", retoman la idea de que Matthew Lipman comenzó a trabajar con los niños de las edades correspondientes al Nivel Inicial ya que él consideraba que los niños eran en potencia filósofos. Según dichos autores,

> "El objetivo no es que los niños se vuelvan filósofos sino que los niños puedan tener un pensamiento de calidad superior, que puedan ser personas razonables y que les permita pensar críticamente por y para ellos mismos en otras áreas gracias a todas las herramientas cognitivas que se les brindan.
>
> Está posición estaba firmemente apoyada en la estimulación y el acompañamiento de las actitudes filosóficas que los niños producen o ya poseen. La *Filosofía con niños/as* tiene como principal objetivo hacer capaces a los niños de tener pensamientos propios en una comunidad de investigación filosófica, y que sean así críticos, creativos y éticos.
>
> Resumiendo, hacer *Filosofía con niños/as* constituye una aventura en la que aparecen aspectos de la realidad, aspectos que nos ponen en contacto con lo humano y nos devuelven algo que era nuestro, algo que nos corresponde también, como a los niños. El goce de conocer, de pensar juntos y de explorar los caminos de descubrimientos y creando a través de un medio que es el diálogo".

En el capítulo siguiente, pleno de la riqueza que imprime la explicitación de propuestas educativas por parte de un docente en ejercicio, Marcelo Gutiérrez –como educador reflexivo y buscador incansable de mejores opciones para sus alumnos– se pregunta ¿Por qué hacer filosofía con niños y niñas en el Nivel Inicial? Y explicita que

> "es un trabajo que permite aprender a pensar dentro del grupo, aprender a escuchar, respetando y valorando al compañero, su pensamiento y sus argumentos, saber que otros pueden tener ideas diferentes a las propias y que pueden ser útiles para todos. La fuerza del espacio filosófico en las aulas, entre otras cosas, está en que se trabaja con conocimientos que vienen de otros campos del saber, convirtiéndose en una herramienta poderosa que adquiere el niño desde muy temprana edad. Esto le ayudará a establecer la relación entre el conocimiento que incorpora de las diferentes áreas con el de su experiencia fuera de las aulas. Esta relación es fundamental para que los límites de los conocimientos parcelados que se construyen en la escuela puedan comenzar a ser diluidos".

Y luego el autor plantea:

> "También es la filosofía la que permite generar ese espacio para continuar proponiendo la duda sobre todo lo que vemos, sentimos, expresándolo en preguntas. Naturalmente el niño se pregunta todo, duda de todo. Estimular y potenciar estas dudas, ayudar a formular preguntas y seguir preguntando sobre una duda germinal es un principio básico que ayuda a pensar y discernir..."

Y nos formula una nueva pregunta:

> "¿Será la Filosofía como práctica concreta la que nos permita ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar el juicio crítico? ¿El desarrollo del juicio crítico será el camino para llevar a cabo transformaciones sociales y, por ende, educativas positivas?"

El último capítulo de este preciado libro, pleno de reflexiones y acciones educativas, nos presenta –junto a Claudia Ortega y Andrea Bonino– la propuesta de la organización de Consejos Infantiles como experiencias de aprendizaje y participación.

Estos Consejos ya se vienen llevando a cabo en la Escuela Normal Superior N°36 "Mariano Moreno" de la ciudad de Rosario, en Argentina, con docentes y niños y niñas de Nivel Inicial y Primario, desarrollando experiencias fuertemente enriquecedoras que se transmiten en el escrito de estas queridas autoras, responsables directas de las mismas como autoridades de dicha institución.

Conmueve el marco ideológico y pedagógico sobre el cual se asientan las acciones que se realizan, sostenidas en la reflexión sobre las infancias, las escuelas y los modos de construcción colectiva, los estilos de convivencia, los usos de tiempos y espacios escolares y la participación de niñas y niños como actores protagonistas de la escena escolar, de estas prácticas escolares que se han construido *por* y *para* ellos, para que emerja su voz y su palabra.

Nos dicen las autoras:

> "Entendemos que la educación es un encuentro con la infancia. Ahora bien, ¿qué propuestas de encuentro tramamos desde la escuela para albergar a los nuevos?, ¿desde qué lugar los miramos?, ¿cuántas infancias habitan la cotidianeidad de una escuela?
>
> Una propuesta de encuentro con las infancias son los Consejos Infantiles. Los mismos contribuyen a la constitución subjetiva de niñas y niños, a la formación de sujetos de derechos y a promover el tránsito de experiencias y vivencias en las que se manifieste el papel activo que ellos pueden tener frente a la realidad y a la democratización de los modos de habitar la escuela.
>
> Estas y otras reflexiones nos acompañan, intentando tramar esa noción de infancias en tiempos complejos, con los cambios sociales que atraviesan las instituciones, produciendo fenómenos epocales que nos interrogan e invitan a revisar nuestras prácticas institucionales".

Riqueza, reflexiones, propuestas, pensamientos y acciones involucran a todos los autores de este libro y a mí misma como su coordinadora.

Es un orgullo para la Editorial Homo Sapiens y su valiosa colección de Educación Inicial, incorporar un nuevo aporte a la conformación de una escuela más potente y comprometida y a un Nivel Inicial siempre pionero y fortalecido.

A modo de cierre tomo prestados un subtítulo y algunas ideas de este último capítulo del libro: "Pensar las infancias en tiempos complejos":

"Nos dice Arendt: 'la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina, que de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También por la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común' (Arendt, 1954).

El filósofo argentino Walter Kohan hace aportes importantes para pensar el tiempo de la infancia. La pregunta vuelve entonces a instalarse: ¿tendremos una única posibilidad de 'leer el tiempo de la infancia' en la escuela? Siguiendo a Kohan, podemos leer el tiempo de la infancia no sólo desde el 'chronos, que se refiere al desarrollo, al tiempo lineal y secuencial', sino también desde otras dos connotaciones, que habilitan otros sentidos: desde el tiempo aión, 'que es la instancia del tiempo que se refiere a la experiencia, al devenir, aquella que irrumpe sobre lo establecido, la que da paso a la expresión de la subjetividad', y desde una tercera construcción de significado del tiempo, que se expresa en el kairós, 'que constituye el tiempo de la oportunidad, y en la cual reina la infancia'".

Laura Pitluk

La infancia como acontecimiento educativo

Carlos A. Cullen

Interesa en este capítulo, a modo de introducción de este libro, relacionar infancia y educación en el contexto de la reflexión contemporánea en torno a la crisis de algunos paradigmas, todavía fuertemente hegemónicos, en la comprensión de esta relación.

En particular se propone contraponer la tesis de pensar la infancia como "acontecimiento educativo" a la concepción de la infancia meramente como "educable" o "disciplinable", o "modelizable".[1]

Esta reflexión se inscribe en continuidad crítica con lo planteado en otras ocasiones: "La infancia de hoy para la ciudadanía de mañana" (2000), "La infancia como facundia interpelante" (2008), "La Infancia como acontecimiento ciudadano" (2011).[2]

Desde un contexto más filosófico la reflexión se enmarca en el debate crítico de la relación "modernidad-educación" que generó las tensiones entre "reconstrucción y deconstrucción",

1. Cfr.: los trabajos de W. Kohan, de Graziano, y las referencias a Foucault, Ranciére y otros.
2. El primer trabajo está incluido en nuestro libro *Perfiles ético-políticos de la educación* (Paidós, 2004: 99-108) y el segundo en *Entrañas Éticas de la identidad docente* (La Crujía, 2009: 49-63). El tercero en *Reflexiones desde Nuestra América* (Ediciones Las Cuarenta, 2017: E392-410).

"metafísica y ontología", "proto-ontología y pre-ontología". En estos debates aparece como significativo, para la educación, entender la infancia como "competencia comunicativa" (Habermas), la infancia como voluntad de poder y experiencia (Nietzsche, Agamben), la infancia como "el ahí del ser" (Heidegger), la infancia como un "estar-siendo-así" (Kusch), la infancia "de otro modo que ser" (Levinas).[3]

1. La infancia como "acontecimiento"

- y no únicamente mera etapa particular de un supuesto desarrollo necesario de la vida humana: porque es "experiencia",
- y, por eso, no meramente materia sin forma (adulto en potencia): porque es "sujeto",
- y tampoco mera destinataria específica de formas de consumo: porque es "resistencia".

a) Experiencia, porque es permanente tanteo de algo nuevo, buscando en lo "dado" justamente algo que "pueda darse", voluntad de "poder", encontrarlo o crearlo.
b) Sujeto, porque no sólo "se mueve", actúa, con algún saber del para qué (o fin de la acción) y pudiendo no actuar o actuar de otra manera (libertad contingente). Y justamente en su contexto socio-cultural puede comunicarse.
c) Resistencia, porque ensaya sus propios "aciertos fundantes", que le van dando sentido a su meramente estar, sin sentirse solamente compelido a aceptar los modelos vigentes que le quieren imponer, como formas ilusorias de "ser" sin "estar".

En esto lo que pone en juego la infancia, antes que ninguna otra cosa, son "rostros" que nos están diciendo "henos aquí": no nos violenten, es decir, no nos reduzcan a una "representación" de quienes somos, ni nos quieran incluir en una supuesta totalidad modélica.

La infancia "acontece" como significante que no podemos reducir a un solo significado. Es decir, exige estar atentos a posibles

3. El nombrar estos autores no implica pretender agotar en ellos el debate contemporáneo, pero sí indicar referentes casi imprescindibles.

interpretaciones y dejarse cuestionar por esto nuevo que acontece, simplemente porque la infancia "está".

2. Por qué acontecimiento *educativo*

a) Porque desencadena la relación aprendizaje-enseñanza, que es una relación de lucha por el reconocimiento, porque la infancia no sólo aprende, sino que también enseña, y el que enseña también aprende.
b) Porque exige simultáneamente cuidado de sí y cuidado del otro, es decir no quedar reducida a mera cosa o mero recipiente de lo que otro el transmite (educación bancaria, le llamó Paulo Freire), pero al mismo tiempo saber que el rostro del otro la puede interpelar éticamente, es decir, saberse "vulnerable" (en el sentido de poder ser interpelada, tocada por el rostro del otro en cuanto otro, como insiste Levinas).
c) Porque, gravitada por el suelo que habita busca su sujeto, sin ilusionarse que puede serlo desgravitada culturalmente, como el ya "viejo" y siempre actual modelo "colonizador" le quiere enseñar.

3. ¿Qué quiere decir "educar la infancia"?

A manera de síntesis de lo explicitado podemos decir que educar la infancia es:

- responder a la interpelación ética de su rostro: no reducirla a la totalidad o a la mismidad (es decir: no violentar de ninguna manera),
- abrirse a lo nuevo, sabiendo que sin infancia no hay historia (es decir: no transformar la experiencia en "experimento" ni "banalizarla"),
- entender que la educación acontece cuando no se bloquea el deseo de aprender y cuando se pone al enseñar puntos sucesivos.

Re-significamos así que la infancia de hoy es la ciudadanía de mañana, porque entendemos que es "acontecimiento ciudadano" y "facundia interpelante".

Paulo Freire y filosofía para niños y niñas: un diálogo crítico[1]

Walter Omar Kohan

Cuando matamos al niño en nosotros, no somos más[2].
P. Freire. En Horton; Freire, 1990: 64

Yo uso preguntas más que cualquier otra cosa.
M. Horton. En Horton; Freire, 1990: 146

Filosofía para Niños (FpN) es un movimiento mundial creado por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp a finales de los años setenta para llevar la investigación filosófica a la educación de niños y niñas. Enraizados en el pragmatismo de John Dewey, Lipman y Sharp propusieron una Reconstrucción de la Historia de la Filosofía en la forma de un Programa completo (compuesto por novelas filosóficas para niños y niñas y manuales de instrucción para maestras y maestros) para que educadores y

1. Traducción del inglés: Ana Corina Salas. Publicado en *Studies in Philosophy and Education* (2018). https://doi.org/10.1007/s11217 - 018 - 9613 - 8
2. N. del T. Las citas bibliográficas que no fueron encontradas en español fueron traducidas libremente.

educadoras, desde el Preescolar hasta la Secundaria, pudiesen tener una herramienta para crear Comunidades de Investigación Filosófica (CIF), que serían espacios educacionales seguros donde pudiesen compartir sus ideas y preocupaciones relativas a cuestiones de interés filosófico, como verdad, amistad, justicia. Las CIF serían espacios democráticos a través de los cuales niños y niñas desarrollarían habilidades de pensamiento creativo, crítico y cuidadoso necesarias para ser formadas como los ciudadanos y ciudadanas democráticas que nuestra sociedad necesita.

El programa de FpN fue creado en el Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños (IAPC, por sus siglas en inglés) en Montclair State University (MSU) y fue gradualmente diseminado en más de 60 países que actualmente tienen diferentes tipos de prácticas filosóficas con niños y niñas, más o menos cercanas al modelo de Lipman y Sharp: En países con rica tradición en educación y filosofía, como Francia e Italia, fueron creadas propuestas bastantes diferentes y actualmente hay una gran variedad de prácticas que reúnen filosofía e infancia en todo el mundo. En Brasil, la historia comenzó con Catherine Young Silva que, en 1985, creó en São Paulo el Centro Brasileño de Filosofía para Niños y Niñas (CBFC, por sus siglas en portugués), hoy extinto. En los años 90, el CBFC impulsó activamente la inserción del programa en diversos estados del país a través de la creación de centros regionales. Actualmente, hay proyectos propios de un movimiento filosófico-educativo que es entendido de maneras muy diferentes y con sentidos también diversos.

El impacto efectivo de FpN en las prácticas educacionales es una cuestión bastante polémico. Aunque Lipman y Sharp siempre hayan enfatizado su carácter democrático y la forma como FpN podría ser un camino educacional para fomentar y fortalecer las sociedades democráticas, la "democracia" es un concepto discutible y la evaluación de las variadas prácticas de FpN en diferentes partes del mundo exige una consideración más cuidadosa de esta afirmación. Por ejemplo, en Brasil, la forma en que FpN se ha introducido con más fuerza –aunque no exclusivamente– en redes de educación privada y, en particular, en escuelas que atienden a familias de alto poder adquisitivo,

genera dudas respecto a la cuestión. Para las personas que estamos preocupadas con la realidad política brasileña, que muestra la consolidación de un sistema crecientemente injusto y excluyente, se impone la siguiente pregunta: ¿Podemos esperar que FpN sea una herramienta educacional para transformar las sociedades injustas, excluyentes y antidemocráticas en sociedades realmente democráticas tal y como sería la pretensión de Lipman y Sharp?

El objetivo de este texto es analizar esta pregunta. La estrategia será comparar los presupuestos e implicaciones políticas de FpN con Paulo Freire, que también tuvo ese objetivo en su pensamiento y vida educacionales. En la primera parte analizaremos la relación entre Matthew Lipman y Paulo Freire y sugeriremos que esa relación no es tan cercana como muchas personas del mundo de FpN piensan, especialmente en América Latina. Analizaremos un testimonio directo de Lipman y diversos intentos de varias autoras y autores para describir las semejanzas y diferencias entre esos dos educadores. En la segunda parte exploraremos la visión de Freire y Lipman sobre la educación desde el punto de vista del contexto de las políticas neoliberales predominantes en la contemporaneidad. La tercera parte considerará formas de iniciar el camino político de filosofar con niños y niñas a partir del pensamiento de Paulo Freire con el objetivo de lanzar alguna luz sobre el potencial político de ese quehacer filosófico especialmente en regiones como América Latina, donde el discurso neoliberal se infiltró de forma particularmente fuerte en las políticas educacionales. Consideraremos en qué medida Paulo Freire puede ser una inspiración importante para quienes practican FpN con interés en democracia y justicia social, especialmente en relación al papel político del educador y la educadora.

La relación entre Paulo Freire y Matthew Lipman

> Es realmente imposible
> enseñar a pensar críticamente
> haciendo únicamente un discurso
> sobre el pensamiento crítico.
> P. FREIRE. En Horton; Freire, 1990: 173

> En el intento de crear algo
> dentro de la historia tenemos que
> comenzar a tener algunos sueños.
> P. FREIRE. En Horton; Freire, 1990: 64

Algunos esfuerzos fueron hechos, principalmente por parte de académicos y académicas de universidades latinoamericanas, y en particular brasileñas, para mostrar los paralelos entre Matthew Lipman y Paulo Freire[3]. Entre quienes defienden con más entusiasmo esta conexión está Marcos Lorieri, ex director del CBFC, profesor de la UNINOVE (SP) y de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), donde Paulo Freire también enseñó. Lorieri ve afinidades metodológicas y teóricas basadas en la idea compartida de diálogo y el énfasis en la construcción social del conocimiento[4]. Otra colega brasileña, Mabel Wimer, desarrolló en los años 90 un extenso y ambicioso programa de formación de profesores y profesoras en la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso en Cuiabá, a partir de la conjunción de las ideas de Lipman y Freire. Su trabajo dio lugar a una tesis de maestría de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT, 1998). Otros dos impulsores de la práctica de FpN, Wonsovicz (1993) y Giacomassi (2009), también ven la enseñanza dialógica como un punto clave de conexión entre Lipman y Freire.

3. Sobre el impacto de las ideas de Lipman en América Latina, ver Henning (2005), Kohan (2000), Kohan y Waksman (2000) y UNESCO (2007).
4. En correspondencia privada, Lorieri afirma que la TV de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pretendía grabar una conversación entre Lipman y Freire que tendría lugar en los Estados Unidos, en agosto de 1997. Infelizmente, Paulo Freire murió algunos meses antes, el 2 de mayo de 1997.

En otros países latinoamericanos, similitudes también fueron encontradas por Accorinti (2002), que ve un proyecto común, básicamente en lo relativo a las ideas de autonomía, libertad y pensamiento multidimensional. En la misma línea de argumentación, Parra y Medina (2006) consideran una aspiración común la formación de "valores ciudadanos" a través de comunidades de investigación (Lipman) inspiradas por el silencio activo, y la pedagogía de la pregunta (Freire). En España, José Barrientos (2013) editó un libro con el sugerente título *Filosofía para Niños y capacitación democrática freiriana,* pero la colección de ensayos presupone, más que evidencia, las semejanzas entre los dos paradigmas.

En el mundo anglosajón, dos conocidos estudiosos de FpN, Patrick Costello y Richard Morehouse (2012), vieron una "estrecha afinidad" entre la educación problematizadora de Freire y las comunidades de investigación filosófica inspiradas por Lipman. Costello y Morehouse defienden la enseñanza en las escuelas de una "pedagogía liberadora" filosóficamente inspirada (2012: 7).

Veamos las conexiones entre Lipman y Freire de una forma más directa. La evidencia más convincente para afirmar una conexión entre ellos es casi única y surge del propio Lipman, en los siguientes parágrafos de su autobiografía (2008):

> Al discutir Filosofía para Niños dentro de un contexto global, sería negligente si no tomase nota del educador brasileño, Paulo Freire, que desarrolló una reputación global como resultado de haber inclinado su perspicacia filosófica al servicio de la educación de los niños y niñas. En particular, él pretendía utilizar las habilidades de discusión filosófica para mejorar las habilidades más humildes, pero, al mismo tiempo, más poderosas de los niños y niñas: leer y escribir. Educadores latinoamericanos fueron rápidos en percibir las semejanzas que existían en la perspectiva educacional de Freire y FpN del IAPC y se cuestionaron cuál de los dos, Paulo Freire o yo, había sido el primero en influir al otro.
>
> En 1988, Catherine Young Silva, quien desarrolló el currículo en Brasil, organizó un encuentro entre Paulo Freire y yo,

en la casa de Freire, en São Paulo. Fue una visita amistosa, en la cual Freire habló la mayor parte del tiempo y dedicó sus observaciones a la influencia de la historia de la filosofía en su pensamiento educacional, reconociendo así que yo había hecho lo mismo, de modo que nuestras realizaciones caminan en paralelo en muchos aspectos. Fue una conversación reflexiva y agradable, y creo que no descubrimos alarmantes puntos de discrepancia entre nosotros. Desde la gran ventana de Freire pudimos ver, de lejos, el horizonte de São Paulo levantándose por encima de la ciudad, enfocando nuestra imaginación en el camino por venir. Freire aplicó por última vez sus puntos de vista cuando se convirtió en Secretario de Educación de Brasil, aunque, incluso desde esa alta posición, era dudoso que el sistema educacional brasileño pudiese ser fácilmente transformado. Sin embargo, gracias a Catherine Young Silva y su familia, a miles de profesores y profesoras brasileñas y cientos de miles de niños y niñas brasileñas les fue presentada la filosofía (Lipman, 2008: 148).

A pesar de los esfuerzos de Lipman para satisfacer nuestras expectativas, el texto citado habla por sí solo: Lipman es impreciso al hablar de Freire, que no fue Secretario de Educación de Brasil, sino de São Paulo, y lo que es más significativo aún, aunque ciertamente las preocupaciones de Freire incluyan todos los niveles educativos, sus esfuerzos no se concentraron tanto en la educación de niñas y niñas como en la educación de personas adultas (Horton; Freire, 1990: 47).

Freire pretende capacitar a las personas más humildes a través del desarrollo de sus capacidades de lectura, pero para Freire la lectura no era principalmente una habilidad del pensamiento, sino una forma existencial de ser. Su objetivo era principalmente educar a los "oprimidos" y "oprimidas" analfabetas, no tanto en la lectura de palabras, sino en la lectura del mundo. Solo esta lectura puede crear un camino para la concientización (Horton; Freire, 1990: 31).

Lipman afirma que no hubo "alarmantes puntos de discrepancia" en la conversación, pero a partir de esta cita la única coincidencia evidente es un paralelo en sus realizaciones basado

principalmente en las influencias comunes de la historia de la filosofía. Aunque la referencia estética y poética al horizonte de la ciudad de São Paulo nos pueda hacer considerar objetivos educacionales semejantes entre ellos, la cita no nos permite ir más allá.

Hay otra referencia de Lipman a esa misma conversación con Freire en una entrevista concedida en 1994 al periódico brasileño *Folha de São Paulo* (Carvalho, 1994). El periodista le pregunta a Lipman su opinión sobre el "método de Paulo Freire" y Lipman responde de la siguiente forma:

> Folha: ¿Usted qué piensa del método Paulo Freire?
>
> Lipman: Nosotros nos conocimos cuando estuve en Brasil hace algunos años. Él me habló de las semejanzas de nuestro hacer. Lo interesante de él en la formación de comunidades de trabajo con el objetivo de llegar a la alfabetización es muy cercano a nuestro interés en formar comunidades de investigación para hacer que los niños y niñas lleguen a una solidaridad social que pueda mejorar su educación.

La referencia a la conversación compartida es un poco diferente aquí. Lipman sugiere un paralelo entre las comunidades de investigación y los círculos de cultura de Freire. Pero, nuevamente, el reducido tamaño de la referencia no nos ayuda a ir más allá. Lipman incluso incorpora un concepto bastante extraño para su trabajo, solidaridad social, que estimula más el deseo de entender lo que él pretende con esa referencia[5].

Además de esa conversación agradable, no hay contacto real entre Lipman y Freire. De hecho, Freire no hace ninguna referencia concreta a Lipman o a FpN en toda su obra y, en los principales libros de Lipman, *Pedagogía del Oprimido*, aparece solo una vez en la bibliografía (Lipman; Sharp; Oscanyan, 1980) pero sin ninguna referencia concreta. Así, a pesar de los deseos de muchos educadores y educadoras latinoamericanas (entre los cuales me incluyo), las ideas de Lipman no tuvieron nin-

5. Tal vez sea solo un problema en la traducción de la entrevista del original en inglés al que no tenemos acceso.

guna influencia evidente en las ideas de Freire, ni las de Freire en Lipman. Podemos solo indicar que ambos tuvieron algunas lecturas en común (con Dewey, Buber o Merleau-Ponty), lo que puede explicar algunas semejanzas en sus obras.

Además de eso, diferentes voces también piden observar con más cautela esa relación. Ya en julio de 1999 Gadotti, el continuador más destacado de Freire en Brasil, su Jefe de Gabinete en la Secretaría de Educación de São Paulo y actual director del Instituto Paulo Freire en São Paulo, participó de un Debate (con Ann Sharp, David Kennedy y Marcos Lorieri) sobre los Supuestos Educacionales de Filosofía para niños y niñas (ICPIC), realizado en la Universidad de Brasilia. Aunque Gadotti destaca algunos puntos en común entre Freire y Lipman, también resalta las siguientes diferencias (Gadotti, 1999): a) Freire enfatiza, mucho más que Lipman, la cuestión ideológica, incluso cuando se refiere a la ética; b) Freire no da, como Lipman, importancia al método; c) en FpN la racionalidad tiene mucha más importancia que en Freire; y d) Freire no aceptaría la distinción entre profesores y profesoras, por un lado, y formadores y formadoras, o especialistas, por otro, pues implica una perspectiva funcionalista de la enseñanza. En trabajo monográfico del año 2000 apunté también semejanzas y diferencias entre ambos (Kohan, 2000). También Sofiste (2010) apunta que, incluso y existiendo una gran confluencia entre las ideas de comunidad de investigación (Lipman) y diálogo (Freire), existen dos discrepancias principales: a) aunque ambos consideren que el objetivo principal de la educación es alcanzar una sociedad democrática, la comprensión de la democracia es muy diferente en ambos casos; b) la "conciencia crítica" de Freire envuelve rigor científico y compromiso político, pero solo el primero está presente en el pensamiento educacional de Lipman. Magalhães también muestra algunas diferencias entre ellos e, inspirado por ambos, desarrolla experiencias filosóficas a través de la educación popular con niños y niñas en el Estado de Alagoas (2008: 104 y ss.).

Sin embargo, el enfoque más crítico sobre la relación entre Lipman y Freire es ofrecido por Silveira (1998) en el contexto de su crítica al programa de Lipman. Basado en lo que es conocido

en Brasil como la "Pedagogía Histórico-Crítica", un enfoque gramsciano de la educación, Silveira, discípulo de D. Saviani, llamó a Lipman y Freire de "pedagogías opuestas" (Silveira, 1998: 377) en términos de su crítica a la educación tradicional, su concepto de diálogo, currículo, su comprensión del pensamiento, el sentido común y la función política de sus proyectos, valores culturales, el papel del profesor y la profesora y los escenarios pedagógicos (Silveira, 1998: 377-400).

En todos esos aspectos, Silveira identifica perspectivas opuestas. Para dar solo un ejemplo, para aquellas personas que siguen el programa original de Lipman, el maestro o la maestra no participan de la formulación del programa que es suministrado con su novela, ideas principales, planes de discusión y ejercicios. Esto sería inaceptable para Freire, que cree que el maestro o maestra deberían participar activamente en todos los dominios de su tarea. Lipman reducirá al maestro o maestra a una tarea de ejecución de un programa pensado por otro, al paso que, según la noción de praxis de Freire, la teoría y la práctica son imposibles de separar. La división de trabajo entre el filósofo o filósofa que piensa y concibe el programa y el maestro o maestra que lo aplica es un síntoma de una concepción opresiva. Esa misma posición es tomada por Oliveira, que llamó al papel del maestro o maestra de talón de Aquiles del programa de Lipman, dada la naturaleza reproductiva y alienada de su tarea (Oliveira, 2009: 168).

Un trabajo reciente de Funston (2017) adopta un enfoque diferente. Presentado como un intento de integrar FpN y la pedagogía crítica, considera a las comunidades de investigación capaces de trabajar con cuestiones de gestión y libertad que son esenciales para la pedagogía crítica y específicamente para el trabajo de Paulo Freire. Funston percibe la crítica común de la educación tradicional o bancaria como algo compartido entre FpN y Freire, aunque también reconoce diferencias entre la comunidad de investigación y los círculos de cultura y sus concepciones de pensamiento crítico. Funston sugiere que un maestro o maestra en una comunidad de investigación tiene una autoridad epistémica mayor que la del coordinador y coordinadora de los círculos de cultura. Mientras FpN considera el pensamiento crítico como un

conjunto de habilidades de raciocinio, la pedagogía crítica va más allá, lo que significa que el pensamiento crítico coloca en cuestión la injusticia del *status quo,* y esto requiere pensar políticamente (Funston, 2017: 10-11). Como resultado, Funston propone una síntesis de filosofía para niños y niñas y Paulo Freire que llama de "FpN crítica", una versión políticamente más comprometida de FpN.

Freire y Lipman en el contexto de las políticas educacionales contemporáneas

1. Freire, la enseñanza, el aprendizaje y lo político en tiempos de "aprendización"[6]

No tengo nada contra enseñar.
Pero tengo muchas cosas contra
enseñar de forma autoritaria.
P. Freire. En Horton; Freire, 1990: 193

Un educador nunca se debe tornar un especialista.
M. Horton. En Horton; Freire, 1990: 128

Vivimos en tiempos educacionales difíciles y complejos. En la XVIII Conferencia de ICPIC, en Madrid, el 30 de julio de 2017, Gert Biesta describió el presente educacional en términos de instrumentalismo y medición (Biesta, 2017: 415) y el dominio de lo que él llama aprendización. Biesta ha trabajado en el análisis de la educación neoliberal (2006; 2013; 2015), criticando el proceso por el cual la educación es reducida y centrada en el alumno y la alumna, y el lenguaje de la educación fue sustituido por el lenguaje del aprendizaje (Biesta, 2006: 13). Señala que la escuela fue redefinida como un ambiente de aprendizaje, donde ya nada es enseñado más allá de facilitar el aprendizaje –una

6. "Aprendización" es una traducción del "learnification", que es un neologismo usado por Biesta para criticar el énfasis exclusivo en el aprendizaje en ciertos discursos educacionales contemporáneos.

política apoyada por documentos nacionales e internacionales que refuerzan el concepto de aprendizaje; y la educación de personas adultas ahora está convirtiéndose en "aprendizaje a lo largo de la vida". Según Biesta, ciertamente hay aspectos positivos en esos cambios, como respuesta a formas de educación autoritarias y unilaterales que afirman la enseñanza como un acto de control (2017: 422). Pero también hay aspectos menos positivos, principalmente el hecho de que el lenguaje del aprendizaje facilita la descripción de procesos educacionales como una transacción económica en la cual la persona que aprende es la consumidora y la persona que enseña es la proveedora (Biesta, 2006: 14). En esta perspectiva, la persona que aprende puede ser destacada como emprendedora y valores como competición, mérito y talento pasan a ser más valorados, mientras otros, como cooperación, igualdad y solidaridad, están ausentes. Por esa aprendización, el discurso educacional abandonó la discusión de asuntos educacionales esenciales sobre contenido, propósitos y relaciones. Según Biesta, "el lenguaje del aprendizaje desvía la atención de estas cuestiones educacionales cruciales" (Biesta, 2017: 422). ¿Cómo esas preocupaciones se relacionan con Paulo Freire?

A primera vista, esta crítica parece aplicarse a cualquiera que defienda una pedagogía centrada en el alumno y la alumna. ¿Podría decirse que una pedagogía freiriana sería susceptible a la crítica de Biesta a la aprendización? Veamos. Para Paulo Freire, enseñar y aprender son actos políticos y no pueden ser comprendidos solo con una definición técnica o pedagógica. La educación no puede ser apolítica, políticamente neutra o aséptica. En este punto, concuerda con otro gran educador del siglo XX, Myles Horton, con el que hizo un maravilloso libro dialogado (Horton; Freire, 1990). Horton expresa lo que él comparte con Freire de la siguiente manera: "la neutralidad es solo seguir la multitud. La neutralidad es solo lo que el sistema nos pide que hagamos. La neutralidad, en otras palabras, es un acto inmoral" (Holton; Freire, 1990: 102). No reconocer esa politicidad de la educación sería asumir una posición política; aquella que contribuye para la manutención del *status quo.* Este punto de vista puede ser encontrado tanto en el Freire de la *Pedagogía*

del Oprimido como en el posterior de *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la Autonomía.*

Las fuentes filosóficas y teológicas de Freire fueron ampliamente estudiadas (por ejemplo, por Dale; Hyslop-Margison, 2010; Kirylo; Boyd, 2017). Como Freire señala (1997), la inspiración de *Pedagogía del Oprimido* es clara y explícitamente marxista y cristiana. El libro es, de hecho, una crítica social y política a la geopolítica brasileña y también al papel de los y las intelectuales en la liberación de las personas. Términos educacionales como escuela, estudiante y currículo aparecen allí relativamente pocas veces. La educación es entendida más como una fuerza social liberadora que como una institución o sistema específico. En este aspecto, hay dos formas de educación yuxtapuestas: bancaria y problematizadora (Freire, 1987). La primera (con un modelo de transmisión, el profesor o profesora depositando conocimiento en quien no tiene ese conocimiento (Freire, 1987: 53)), sirve para perpetuar la opresión. La segunda (con un modelo dialógico con educadores, educadoras, educandos y educandas enseñando y aprendiendo unas con otras con la mediación del mundo) ofrece a los oprimidos y oprimidas (y, eventualmente, a los opresores y opresoras) no solo la conciencia de su condición, sino también el deseo de transformarla[7]. El modelo bancario es el que tenemos en nuestros sistemas educacionales actuales y puede estar presente incluso en programas revolucionarios, bajo los más nobles ideales.

Es importante notar que los principios, los medios y el fin de una educación freiriana son políticos: a) el fin: una sociedad no opresora, sin personas oprimidas ni opresoras; b) el camino: una educación problematizadora y verdaderamente dialógica como una "exigencia radical de toda auténtica revolución" (Freire, 1987: 149); y c) el principio (que no es mencionado explícitamente, pero, consideramos, atraviesa toda la *Pedagogía del Oprimido*): que cualquier ser humano puede aprender a leer (palabras y principalmente el mundo) si encuentra las condiciones apropiadas para hacerlo.

7. A. Cruz muestra la complejidad del concepto de concientización y distingue diferentes niveles de concientización según Freire: (mágico) semi-intransitivo; ingenuo transitivo y crítico transitivo (Cruz, 2013: 173).

¿Cómo funciona la educación como una fuerza en busca de la liberación? ¿Cuál es el secreto de la educación problematizadora? "Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo" (Freire, 1987: 79).

Esta frase emblemática de *Pedagogía del Oprimido* es extraordinaria y compleja. Niega que la educación venga de otro sujeto (el educador, la educadora) o de sí (el educando, la educanda). ¿De dónde viene entonces? A partir de la relación dialógica establecida entre educadores, educadoras, educandos y educandas, basados en una lectura compartida del mundo que ese diálogo ofrece y que es posible por la relación democrática no jerarquizada.

Sin embargo, no se puede concluir de estas afirmaciones que la enseñanza desaparezca. Por el contrario: en este tipo de educación, el papel de la enseñanza, del educador o educadora continúan siendo fundamentales, aunque su posición no sea fija, sino relativa, lo que significa que, en la relación educacional, cualquier persona puede ocupar el papel de enseñar. Claro, su comprensión cambia en relación a una educación bancaria: quien enseña no suministra el conocimiento que el alumno y la alumna no tienen. Esa tensión educacional entre quien educa y quien es educada es solucionada de tal manera que tanto la educadora como la educanda son al mismo tiempo conocedoras e ignorantes y ambas enseñan y aprenden. La educadora, que sabe dialogar, también ocupa el lugar de aprendiz y crea las condiciones para que la educanda llegue a la concientización sin ser proveedora de tal conciencia. En una educación problematizadora, el conocimiento que importa no es ni el de la educadora ni el de la educanda, sino el que es recreado entre una y otra a través del compromiso dialéctico de todas las personas en su lectura común del mundo.

Freire sugiere que una educación puede ser descrita por medio de términos como opresión, deshumanización, positivismo, autoritarismo, mientras que otra puede ser descrita a través de nociones como liberación, humanización, conocimiento científico verdadero y diálogo. El camino pedagógico y político de la primera para la segunda tiene dos momentos. Primero, las

personas oprimidas revelan su condición y se tornan conscientes a través de la percepción del "inédito viable", que antes ni siquiera consideraban. En el segundo momento, ellas buscan una manera de ponerlo en práctica (Freire, 1987: 110). Una vez transformada la realidad opresiva, la contradicción entre el educador o educadora y el educando o educanda es superada por una relación dialógica, y la pedagogía del oprimido se transforma en una pedagogía liberadora para toda persona, oprimida y también opresora (Freire, 1987: 44).

El punto más delicado es, sin embargo, como apunta Biesta, ¿cómo podemos activar el camino pedagógico y político de la opresión hacia la liberación? (Biesta, 2016). Esta es, en cierto sentido, la antinomia de concientización: no puede ser dada (por el educador o la educadora) porque, en este caso, ella practicará la propia negación de la concientización; pero, entonces sin "ayuda" externa, ¿cómo alguien puede libertarse, saliendo de la opresión que ha naturalizado y a la que, en cierto sentido, se ha acomodado?

De hecho, esas ideas que Freire expresó en *Pedagogía del Oprimido* fueron constantemente cuestionadas por el mismo Freire en su peregrinación por diferentes realidades educacionales durante sus dieciséis años de exilio (de 1964 a 1980; ver: Gadotti, 2001), bien como en su retorno a Brasil, donde, entre otras cosas, fue Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo por más de dos años y tuvo la oportunidad concreta de poner en práctica sus ideas a gran escala (ver: Torres, 1994).

Como resultado de este proceso de autocuestionamiento, re-visitó las ideas de *Pedagogía del Oprimido* en 1992 en su libro *Pedagogía de la Esperanza* (1998) con el subtítulo "un reencuentro con la *Pedagogía del Oprimido*" y en *Pedagogía de la autonomía* (2017) el último libro publicado antes de su muerte en 1997.

En los dos últimos libros, Freire es mucho más moderado, pero políticamente claro. Cambios aparecen en los medios: la revolución dio lugar a un compromiso menos radical, pero aun incondicional, con la transformación del *status quo* a través de la praxis educacional: "cambiar el mundo es tan difícil como posible" (Freire, 2000: 39).

Igualmente, no solo describe su perspectiva como revolucionaria, sino como "post-modernamente progresista" (Freire, 1998: 77). Sin embargo, el principio y los fines aún existen y la educación es reafirmada como política. Y reafirma que enseñar no es transmitir conocimiento al alumno o alumna, sino "crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (Freire, 2017: 24). Y una vez más: "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 2017: 25).

En estos trabajos posteriores, la transmisión de conocimiento es menos estigmatizada y hay algún espacio positivo para ella: educadores y educadoras deben ahora saber lo que enseñan (ver también: Horton; Freire, 1990: 108), pero lo que los constituye propiamente como tales es colocar sus conocimientos a disposición del aprendizaje: del aprendizaje de las otras personas, pero también de su propio aprendizaje. Un educador o educadora no se relaciona con quienes aprenden como aquellas personas que no saben, sino como aquellas de las cuales, cuando se les enseña, es posible y necesario aprender. Según Freire, el aprendizaje precede a la enseñanza, no solo porque históricamente lo que fue aprendido hizo posible el enseñar, sino porque el aprendizaje da legitimidad y sentido, tanto pedagógico como político, a la enseñanza al permitir recrear o rehacer lo que fue enseñado (Freire, 2017: 25-26). Como en la *Pedagogía del Oprimido*, el educador o educadora no desaparece, sino que es re-significado y encuentra legitimidad política en una forma dialógica de praxis.

En otras palabras, lo que da sentido, epistemológico y político, a la enseñanza es el modo como cultiva la curiosidad epistemológica de quien aprende, su capacidad crítica, fuerza creativa, gusto por la rebelión y vocación epistemológica y ontológica para "ser más" (Freire, 2017: 19), así como cultiva todas esas cosas en el propio educador y educadora. Una enseñanza que no fomenta la creación y la rebelión, sino el conformismo y la sumisión, es políticamente indeseable y cuestionable.

En un libro dialogado con el chileno Antonio Faundez, precisa de manera preciosa la relación entre enseñar y aprender y el sentido en que un educador o educadora aprende al enseñar:

> al enseñar, ella también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, ella aprende con aquella a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, sino también porque revisa su saber en la búsqueda de saber que la estudiante hace (Freire; Faundez, 1985: 64).

Aquí se afirma otro sentido en el que aprender fortalece el enseñar: un educador o educadora que no aprende al enseñar muestra una relación de poca apertura no solo con la estudiante sino también con ella misma, y con el propio enseñar: porque, como dice tan claramente Paulo Freire, solo enseñando se puede aprender a enseñar y solo revisando el propio saber, aprendiendo a saber diferente, se puede enseñar a otra persona a aprender.

Así, aunque Paulo Freire haya reafirmado la predominancia del aprender sobre el enseñar, está lejos de promover la aprendización, tal como la denuncia Biesta. Su concepto de aprendizaje muestra inclusive que la crítica de Biesta puede ser, en cierto sentido, inespecífica: no se trata solo de dar más importancia a la enseñanza o al aprendizaje, sino de cómo ambos términos son comprendidos. Una recuperación de la enseñanza también puede servir a políticas neoliberales y, como vemos en el caso de Paulo Freire, la prioridad del aprendizaje puede, al contrario, ser crítica al neoliberalismo. Existe, incluso, un pasaje de *Pedagogía de la Esperanza*, donde Paulo Freire desaconseja dar prioridad al aprendizaje en palabras cercanas a las de Biesta. Allí dice:

> Enseñar, siempre desde el punto de vista post modernamente progresista de que hablo aquí, no puede reducirse a un mero enseñar a los alumnos y alumnas a aprender a través de una operación en que el objeto del conocimiento fuese el acto mismo de aprender. Enseñar a aprender solo es válido –desde ese punto de vista, debe ser repetido– cuando los educandos y educandas aprenden a aprender aprendendiendo la razón de ser del objeto o contenido (1998: 77).

El aprendizaje no puede ser reducido a una actividad técnica o instrumental, como aprender habilidades de pensamiento o usar herramientas cognitivas. Aprender significa comprender la razón de ser de lo que es aprendido, esto es, su función social y política, los ideales éticos y estéticos a los que sirve en el mundo social actual. De esta forma, la educación es política por la manera como educadores y educadoras enseñan lo que enseñan. En este sentido, la distinción contenido/forma necesita ser reexaminada: mientras el contenido de lo que es enseñado es importante (sería ingenuo subestimar la importancia del contenido), la manera como él es enseñado también lo es, tal vez hasta más importante. Así, la exposición a transmisores de conocimiento, que asumen el papel de transmisores esenciales, no solo transfiere conocimiento a los alumnos y alumnas, sino transmite también, como contenido invisible, un modo de verse, específicamente como receptores de la caridad de superiores. Esta caridad puede consistir en ofrecer un conocimiento tradicional, pero también algo más *aggiornado* como técnicas de comunicación o habilidades de pensamiento. Este proceso, voluntaria o involuntariamente, nutre un paradigma de cómo los seres humanos se ven a sí mismos: por un lado, aquellos que saben y por otro los que necesitan de estos primeros para poder saber: un alumno o una alumna no solo aprende conocimiento (o técnicas o habilidades de pensamiento), sino también aprende una relación con el saber (con el pensar) y consigo mismo como alguien que necesita de otra persona (aquella que conoce, especialista en pensamiento) para saber (o pensar).

Paulo Freire denunció este proceso como opresor y llamó a educadores y educadoras a tener conciencia de que el modo en que se relacionan con los educandos y educandas es tan o más importante que el contenido que transmiten. Aquí la enseñanza dialógica desempeña un papel importante. Cuando educandos y educandas aprenden a través de un proceso dialógico, quien educa también aprende con ellos y ellas, que también enseñan a la educadora. Estudiantes aprenden a relacionarse consigo mismos, con su maestro o maestra, y con sus compañeras y compañeros como iguales, aprenden la importancia de aprender entre iguales y no aprender como inferiores de un

superior: experimentan la educación como una forma igualitaria, cooperativa y democrática de la vida social, apartada de las formas dominantes de vivir en nuestro tiempo. En términos de Paulo Freire, vivencian una práctica educativa que fortalece, por medio de un proceso dialógico, la vocación epistemología de todo ser humano de "ser más".

Para concluir, para Freire la educación siempre carga consigo una fuerza política; ella puede ser fortalecedora o debilitadora de lo que puede quien aprende. Lo que es importante en educación, entonces, no es la transmisión de conocimiento o la falta de él, ni los medios de comunicación. En última instancia lo que realmente importa es el tipo de relación o interacción que ocurre entre las personas que participan de este proceso, entre quien enseña y quien aprende, sea quien sea: ¿Esas relaciones enseñan jerarquía (opresión) o igualdad (liberación)? ¿Los maestros y maestras, los y las estudiantes aprenden a través de relaciones dialógicas e igualitarias o están aprendiendo un ejercicio opresivo de poder? Esas cuestiones sugieren que el neoliberalismo no es compatible con la igualdad y el diálogo entre iguales, o sea, que el neoliberalismo no es compatible con Paulo Freire.

Lipman: filosofía y política

> No importa dónde este tipo de educadora –o educador– trabaje, la gran dificultad –¡o gran aventura!– es cómo hacer de la educación algo que, siendo seria, rigurosa, metódica y procesual, sea también creadora de felicidad y alegría.
> P. Freire. En: Horton; Freire, 1990: 170

Vamos a considerar ahora los compromisos políticos de FpN. Mientras escribía mi tesis de doctorado, dirigida por M. Lipman, ya hace más de 20 años, inventé un diálogo con J. Dewey sobre la relación entre educación, filosofía y democracia. Tomé citas directas de diferentes textos de Dewey en sus *Obras Completas* y los conecté a través de una serie de preguntas[8]. Le mostré ese diálogo a Lipman y reaccionó con entusiasmo y sorpresa (no reconocía algunas de las citas de Dewey). Entonces le pregunté si podría conversar sobre los asuntos de aquella primera conversación y aceptó rápidamente. Por la relevancia que sus respuestas tienen para el tema que estamos abordando transcribo algunas partes de esta conversación con Lipman y después las comentaré:

WOK: ¿Cómo percibe la conexión que Dewey establece entre filosofía, educación y democracia?

ML: Veo la investigación como un elemento común entre filosofía, educación y democracia. Insisto en la educación como investigación, porque los y las estudiantes deberían estar cuestionando más, deberían estar lidiando con lo que es problemático en el mundo, intentando reconstruir las situaciones y cómo lidiar con ellas. La filosofía los ayuda a identificar problemas. La democracia tiene que emplear la investigación para proceder únicamente de manera imparcial. Si ella usase solo métodos políticos, como la decisión de la mayoría, probablemente no iría a lidiar con cuestiones que podría enfrentar a través de la investigación. No estoy convencido de que la democracia sea apenas una noción política.

WOK: ¿Podría explicar de qué manera la democracia es una forma de investigación?

ML: Cuando hablo de democracia como investigación, estoy hablando de un ideal de democracia. Esto existe de forma irregular. Por ejemplo, jurisprudencia y ley introducen racionalidad en el proceso social. No estoy diciendo que sean instituciones racionales, porque todo el método de defensa se basa en la confrontación y en la persuasión. Sin embargo, hay un esfuerzo para alcanzar la racionalidad.

8. Ambas conversaciones están incluidas en inglés como anexo de mi tesis de doctorado: "Pensando la filosofía en la educación de los niños" (México, Universidad Iberoamericana, 1996), publicada en su totalidad en castellano: Kohan y Waksman, 1997.

[...]

WOK: ¿Cuán apartadas están las democracias actuales del ideal de democracias como investigación?

ML: Existe poca investigación. No es eso lo que estamos haciendo en este país. No estamos buscando descubrir los abusos de nuestra democracia. Estamos buscando esconderlos la mayor parte del tiempo (risas).

WOK: ¿Por qué pasa esto?

ML: Porque en este país estamos muy confundidos. Respetamos la noción y el ideal de la democracia, pero tenemos miedo a verla confrontada con el capitalismo. En este punto solo encogemos nuestros hombros y nos apartamos y no queremos hablar sobre el hecho de que la democracia y el capitalismo pueden ser incompatibles. Como no sabemos en este momento qué otro tipo de economía podríamos tener, solo tenemos grandes corporaciones. Existe tal concentración de poder militar y económico...

WOK: ¿Percibe la democracia y el capitalismo como incompatibles?

ML: Yo diría que, teóricamente, no hay compatibilidad. El capitalismo está destruyendo el medio ambiente y tornando los seres humanos dispensables. El capitalismo, en su manera ciega y poderosa, simplemente pasa por encima y destruye, y tiene aspectos asustadores, pero tal vez algunas cosas buenas salgan de él. De la misma forma, con la democracia, tal vez algunas cosas malas salen de ella. La democracia puede ser buena en algunos aspectos y no en otros. El capitalismo en ciertos momentos puede tener alguna justificación.

WOK: ¿Como cuáles?

ML: Bueno, existen hechos de experiencia que no puedes negar. Es un hecho que FpN sobrevive, que las personas aprenden con ella. Cuando introduje FpN en la American Philosophical Association en 1973, ellos me preguntaron: "¿Qué piensas que va a pasar con eso?" y yo dije en la reunión de al menos unos 200 filósofos: "ellos nos van a matar". No sucedió, porque la democracia hoy no es una torre de piedra monolítica. Existen todo tipo de rajas, cavernas y rendijas donde las personas

tienen cierta libertad y protección. No es justa, porque algunas personas tienen más que otras y algunas son más vulnerables que otras, expuestas a las brutalidades del sistema, y algunas son protegidas como yo. Entonces, hay muchas cosas buenas que necesitan ser identificadas, reconocidas y construidas para no tirar el bebé junto con el agua cuando terminamos de darle un baño. Pero realmente no lo sé.

WOK: Déjeme hacerle una última pregunta: ¿Cuál es el papel de la educación en una democracia concebida como investigación?

ML: La educación es la institución en la sociedad que nos prepara para ser viables, no solo para soportar o vivir, sino para vivir bien, y eso es lo que *eudaimonia* significa, vivir bien. Sin educación, no podemos vivir bien. Entonces, es una institución importante y es por eso que hay mucha lucha alrededor de ella, todo el mundo quiere el control de la educación. En una sociedad ideal, sería una institución muy poderosa, mucho más poderosa que las instituciones económicas.

En la primera parte de la conversación, Lipman destaca democracia, educación y filosofía como formas de investigación. La filosofía explora, en su dimensión educacional, el aspecto problemático de la experiencia. La democracia emplea la investigación para proceder de forma "imparcial". Al mismo tiempo, cuando le pedimos que exponga su concepción de democracia como investigación, Lipman introduce jurisprudencia y ley como esfuerzos para introducir racionalidad en el proceso social. Aunque él no lo deja explícito, parece que lo que la jurisprudencia y la ley hacen o deberían hacer es practicar lo que en otros lugares Lipman llama razonabilidad, esto es, la razón matizada por el juicio. ¿Qué concepto de razón subyace en la perspectiva de Lipman? Lipman distingue entre racionalidad y razonabilidad (Lipman, 2001). La primera es el pensamiento crítico, la lógica formal e informal, con sus habilidades de investigación, formación de conceptos, traducción y raciocinio. La segunda es el pensamiento de orden superior: pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

Lipman torna explícito que él no se está refiriendo a prácticas reales, sino a ideales. Según Lipman, en un ambiente educacional ideal, niños y niñas deberían estar explorando de manera democrática (imparcial) y filosófica (problematizadora) su experiencia. Cuando lo cuestionamos sobre la democracia actual, Lipman sugiere que en los Estados Unidos ("en este país") los abusos del sistema democrático no son confrontados sino ocultados. Sugiere una incompatibilidad de derecho entre democracia y capitalismo y articula una visión clara de las fuerzas destructivas del capitalismo, de sus injusticias y brutalidades. Sin embargo no considera el capitalismo irracional: la incompatibilidad entre democracia y capitalismo parece ser ética (y política), no lógica. El capitalismo es racional, lógicamente coherente. Y solo éticamente (y políticamente) inaceptable. No es razonable. El capitalismo en su forma corporativa actual sigue vivo, según Lipman, porque, en los Estados Unidos, no han podido pensar en otras alternativas económicas.

Por tanto, la cuestión de Lipman pasa a ser: ¿Cómo podemos pasar de democracias reales a democracias ideales? ¿Cómo podemos transformar nuestras formas de vidas "confusas" y "asustadas" en formas basadas en una investigación imparcial? Para esa tarea, Lipman parece confiar en la educación: es a través de la reforma de nuestros sistemas educacionales que ciudadanos y ciudadanas democráticas reales serán formados. Y FpN tiene un papel especial en esta reforma educacional (Lipman, 1988): ayudar a las nuevas generaciones a ser, en una futura democracia, ciudadanos y ciudadanas más razonables de los que somos los ciudadanos y ciudadanas del presente.

La cuestión es: ¿Toma (o debería tomar) FpN realmente posición por la democracia versus el capitalismo? Para hacer eso, FpN debería permitir que los niños y niñas expuestas al programa perciban las fuerzas destructivas del capitalismo. Si esa condición es necesaria, entonces FpN no lo hace. De hecho, hay muy pocas oportunidades en las novelas que permitan cuestionar los males del capitalismo o el posible conflicto entre capitalismo y democracia, con la posible excepción de Mark, un programa de secundaria. Si así fuera, existe el peligro potencial de que las personas facilitadoras de FpN no estén propiciando

ninguna problematización del capitalismo, mientras desarrollan las habilidades del pensamiento creativo, crítico y cuidadoso desarrolladas por el Programa. En otras palabras, la práctica del programa de FpN puede ser hecha sin realmente cuestionar políticamente el estado de cosas capitalista.

Así, aunque Lipman y Freire puedan tener perspectivas semejantes sobre las fuerzas destructivas del capitalismo, la forma en que actualizan educacionalmente sus ideas en relación a la cuestión es muy diferente. Mientras Lipman defiende términos como "neutral", "imparcial" o "auto-retraído" para describir la posición del educador y la educadora, a quien llama "facilitador" y "facilitadora", Freire ha desafiado enfáticamente la neutralidad y el argumento de que el educador y la educadora deben tomar partido por los oprimidos y las oprimidas por el sistema capitalista.

Al final, un nuevo comienzo

> Yo siempre estoy al comienzo, como tú.
> P. Freire. En Horton; Freire, 1990: 56.

No necesitamos "tirar el bebé junto con el agua cuando terminamos de darle un baño", como Lipman aconseja. Sin embargo, si realmente creemos que una filosofía educacional puede contribuir con una buena vida, ella no puede ser imparcial o insensible a las fuerzas destructivas del capitalismo. Necesitamos reconsiderar la manera como nuestras prácticas filosóficas afirman la educación como política y afirman una racionalidad diferente; un compromiso con la igualdad y la diferencia, con la justicia y la libertad. También necesitamos repensar la política en la educación (y en la filosofía).

¿Qué caminos podemos seguir? Hay varias alternativas a ser consideradas. Freire puede ser una inspiración para eso, como sugiere Funston (2017), a través de la pedagogía crítica. Pero existen caminos para explorar la inspiración de Freire más allá de la pedagogía crítica.

Una es seguir la dirección decolonial, abriendo, por ejemplo, una "racionalidad mestiza" (Anzaldúa, 1999), una del

cuerpo sensual, "llena de sentimientos, de emociones, de gustos" (Horton; Freire, 1990: 23). Ella necesita ser una racionalidad sensible a las diferentes formas de ser de la persona "oprimida" (para usar términos freirianos), que incluirían la opresión a las personas LGBT, indígenas, negras, mujeres, infantes: una racionalidad sensible a la contradicción y a la ambigüedad. En el mundo FpN, ese camino fue sugerido, por ejemplo, por Chetty (2017), que cuestiona la noción de razonabilidad de Lipman en situaciones constituidas por desigualdades estructurales, donde racialmente las minorías pueden sentirse limitadas por lo que él llama (a partir de Burbules, 2000) de una "razonabilidad hegemónica". El autor también destaca cómo esa razonabilidad ha sido constituida a partir de lo que llama "ignorancia blanca" (Chetty, 2018), siendo, por tanto, racialmente excluyente y políticamente problemática.

Otra posibilidad envuelve un dispositivo que deshace las identidades: un queerear de un número de dualismos como enseñanza/aprendizaje, niñas-niños/ adultos-adultas, mente/ cuerpo para lo que feministas post-humanistas pueden ser inspiradoras. Este es un camino ya transitado, en el mundo de FpN, por Karin Murris, que problematiza las figuras de niños y niñas como sustancias con esencia (2016), y que desterritorializa la interacción humano/no humano en la práctica pedagógica más allá de los flujos dominantes del capitalismo cognitivo, especialmente en el caso del lenguaje con el cual nos referimos a estas prácticas (Murris; Haynes, 2018).

Otra opción sería interrumpir los flujos capitalistas que habitan el sistema educacional, afirmando formas diferentes de escuela, inspiradas en la noción griega de *schole* (ver: Masschelein; Simons, 2014) o en la tradición de la educación popular latinoamericana (ver Simón Rodríguez, 2001; sugerimos esto en Kohan, 2013). Otra alternativa sería incomodar a la ya incómoda experiencia de tiempo, turbia y cronológica, cultivada por nuestras instituciones educacionales y promover las condiciones para perturbar y defractar (Barad, 2018) el tiempo y descolonizar la infancia (Rollo, 2016). En otras palabras, interrumpir el tiempo cronológico de la colonización y del capitalismo que capturó nuestra experiencia de escolaridad e infancia y crear

condiciones para vivenciar otros tiempos, lo que significa otras formas de vida social.

Naturalmente, todos esos caminos no son exclusivos ni, hasta cierto punto, irreconciliables. Los caminos y las formas para encontrarlos y caminar están abiertos: hacemos camino caminando (Horton; Freire, 1990). Filosofía y política son inspiraciones para recorrer el camino de la educación como lo hicieron Paulo Freire y Matthew Lipman. En un tiempo presente poblado de fuerzas despolitizadoras, este texto busca lanzar alguna luz sobre el potencial político de FpN. Intenté mostrar, con la ayuda de la contribución de Paulo Freire sobre el papel político del educador y la educadora, que la potencialidad política de FpN no está suficientemente actualizada en el programa de FpN. En otras palabras, si los educadores y educadoras que trabajan en FpN estuvieran interesadas en democracia y justicia, el programa no parece ser suficiente. ¿Qué se podría hacer para actualizar esa potencialidad? Sugerí varias opciones. Pero como también podemos aprender con Paulo Freire, cada educador y educadora deben construir su propio camino. Hay siempre tiempo, un tiempo no cronológico, para comenzar a caminar de manera diferente en educación, de la mano de la filosofía (y la política). O para comenzar en filosofía, de la mano de la educación (y la política).

Filosofía con niñxs: ¿Una chance liberadora?

Daniel Berisso

Así que tanto el joven como el viejo deben filosofar;
éste para que a medida que envejece vaya rejuveneciendo (...)
y aquel para que sea joven y anciano a la vez,
dada su ausencia de temor por las cosas por venir (Epicuro, 122: 2).

Esta reflexión se centra en el concepto de "Filosofía para/con niñxs" desde la Filosofía de la Educación, con aportes que se desprenden de una perspectiva regional o situada. El encuadre argumentativo, por lo tanto, descarta un recorrido histórico por las escuelas, tendencias y discusiones concretas del campo pedagógico relativo al concepto señalado; labor de corte más empírico, cuyo análisis corresponderá a los docentes y especialistas que integran la propuesta de este libro.

En primer lugar, cabe destacar el posible efecto liberador derivado de ciertos abordajes y orientaciones situados en la frontera entre lo oficial y lo marginal. Estas actividades dan la sensación de suscitar una estima ocasional, aunque al mismo tiempo se revelan como oficios ranqueados por debajo de supuestos saberes de mayor jerarquía. Aquí se parte de la hipótesis de que, en las regiones culturalmente dependientes, aquellos saberes o prácticas que académicamente se reconocen como "marginales" o "menores" atesoran el potencial de ofrecernos una forma más vivaz y

creativa de agencia filosófica y cultural. Incluso puede decirse que ayudan a devolver a la Filosofía gran parte de la elocuencia literaria o discursiva que una cultura académica, bastante atada al modelo de las ciencias naturales, le ha quitado.

Es decir, en un contexto sub-alterno, lo considerado "menor" o destinado a "menores", tiene la enorme chance de contribuir a cierta grandeza. Mientras que el culto de una filosofía supuestamente "mayor", adulta o más formal, asume siempre el riesgo de "apichonarnos", esto es, de reafirmar nuestra conversión en "cuerpos dóciles"; ya no sujetos *de* o *en* una sabiduría propia, sino más bien, seres *sujetados a* enseñanzas y juegos de verdad producidos en contextos foráneos y dominantes.

Para encontrar ejemplos de esos campos emergentes puede observarse el sutil desdén, propio de los ámbitos más academicistas, hacia una suerte de periferia revoltosa que, aun al interior de una institución, entra en tensión con las formalidades instituidas. Dicho segmento está habitado por experiencias paradojales desde las cuales a medias se acatan las formas cristalizadas y a medias se activa colectivamente contra ellas. Este encuadre general, que incluye a muchas filosofías alternativas y prácticas de taller, me parece un punto de partida adecuado para calibrar el desafío de una Filosofía para/con Niños desde una lectura que incluya el factor contextual.

Puede sonar comprensible que un estudiante de Filosofía considere que en el curso de su graduación materias tales como Gnoseología, Metafísica o Ética resultan más formativas que aquellas asignaturas más disruptivas y dialogales. No obstante, también es notoria la sensación de "saber menor" que acompaña a muchas de estas actividades tendientes a trazar puentes entre filosofía y educación o entre filosofía, educación e infancia. De esto último hay sobrados ejemplos empíricos. Entre los más salientes está la ausencia de dichas asignaturas en planificaciones filosóficas de universidades relevantes, la consideración de estas prácticas o saberes como "optativos", o la utilización de dichas áreas como variable de ajuste en todo cambio de plan de estudio. Es palpable, además, la insuficiencia de orientaciones filosóficas en los trayectos de formación docente, así como de reflexión educativa en los círculos filosóficos.

Como profesor de Filosofía de la Educación, que tiene entre sus centros de interés el análisis de políticas que disocian u omiten la comunidad Filosofía-Educación, considero que el caso de Filosofía para/con Niños se podría incluir entre dichas minusvalías u omisiones. Es decir, da la sensación de la existencia de un imaginario implícito según el cual la filosofía, al volverse "de la educación" o "con niños", sufriría algo así como una especie de rebaja o conversión en arte reflexivo menor. ¿Podrá enlazarse esta intuición a una serie de recorridos históricos que muestran la debilidad de nuestro lugar geopolítico de enunciación?

Es posible advertir que en los procesos de modernización se ha trazado la analogía entre el indio, la mujer y el niño. En la misma operación cultural se fue inventando a un tiempo tanto a América como al concepto actual de "infancia". No obstante, cabe advertir que la idea de "invención" de aquello que es percibido como desarrollo natural puede despertar polémicas. De todos modos, es posible adherir a consideraciones más matizadas y menos contundentes acerca del concepto de "invención de la infancia" a partir de la modernidad, que constituye el núcleo de la teoría de Ph. Ariès (Kohan, 2003). Según Kohan, es notorio que en la modernidad europea existe una fuerte intensificación de sentimientos, prácticas e ideas en torno de la infancia, como en ningún otro período de la historia (Kohan, 2003: 79). A su vez, con respecto a la "invención de América" en el contexto de la "modernidad", W. Mignolo contrapone esta idea a la de "descubrimiento", encontrando en la categoría "invención" una forma de referencia más precisa para la "consolidación y expansión de las ideas occidentales" (Mignolo, 2007: 28).

Precisamente, la expansión de dichas ideas convirtió al mundo conquistado en "nuevo mundo", categoría que implica un "mundo joven" o "niño". En esta línea y, siguiendo las tesis que Kohan repone de A. Nandy (Kohan, 2003: 79), se considera que esta "invención de la infancia", que siempre alude a una forma de construcción política, puede concebirse más allá de la vida privada: "Así como en el contexto de la institución familiar el niño debía ser conducido e iluminado por el 'padre', en el marco de la relación entre Estados algunas naciones debían ser sometidas al cuidado y la protección de otras" (Kohan,

2003: 80). Si por "naciones" se traduce "culturas", puede reflexionarse acerca de un doble juego de invenciones que va de la infantilización de América a la americanización de la infancia. Y en el marco de dichas conquistas y silenciamientos, la parte conquistada siempre carga con las nociones más debilitadoras del repertorio simbólico que ofrece lo infantil: ser defectivo, incompleto, promesa de futuro, naturaleza pura o inmadurez (Kohan, 2003: 80).

Lo señalado implica que aquella "salida de la minoría de edad", a partir de la cual Kant identificó la adultez con el "pensar por sí mismo", se constituyó también como mito centroeuropeo que, desde la apuesta por el Norte como lugar mayúsculo de locución, decretó la puerilidad de lo americano asociado al salvajismo y la ausencia de *logos* o palabra propia.

Los intelectuales y filósofos profesionales locales han adoptado dicho canon nordatlántico para referirse a los "grandes del pensamiento". El concepto de "normalidad filosófica", instalado en nuestro país por Francisco Romero a mediados del siglo XX, instituyó más aún esa tendencia a la reproducción mimética de aquellas líneas de los "padres" de la filosofía occidental en nuestro contexto. La *intelligentsia* local acuñó una normalidad que vino para quedarse y constituirse en el modo hegemónico de hacer filosofía. De igual modo, la educación "normal" en la Argentina siguió el camino de una "adultez" donde el pensar por sí mismo se aferró a un modelo de mismidad ajena, producida en el Norte y –en lo posible– con maestras y maestros del Norte.

El intelectual del Sur asumió el rol del niño obediente que repite puntillosa y aplicadamente los dispositivos y paradigmas que bajan desde los grandes centros de producción de ideas y de la industria cultural hegemónica. Y para que esta distribución geopolítica de roles, madureces y puerilidades siga su curso feliz y sin interrupciones, es necesario subordinar, minorizar o excluir aquellas filosofías dialogales, lúdicas, fronterizas y, fundamentalmente, desintonizar filosofía y educación, o bien filosofía e infancia.

Más allá de que la filosofía para/con niños no sea un producto genuino del Sur geográfico –y ni siquiera de esa zona resistente simbolizada en la metáfora del Sur–, puede representar, en tanto práctica fronteriza y no hegemónica dentro del

establishment academicista, uno de los puntos de reunión privilegiados para la posible emergencia de contradiscursos ante esos paradigmas tecnicistas o meritocráticos derivados de aquella mayoría de edad.

Éticas del dar (para) y políticas del producir (con)

En función de la aludida aptitud, que supone una dinámica inclusiva, es oportuno introducir aquí una reflexión –muy personal– sobre las preposiciones "para" y "con" que conjuga el nombre de referencia. Se trata de un aporte crítico desde miradas tales como las de C. Cullen[1] o F. Bárcena y J. Melich (2000).

Cuando en educación se dice que alguien "da" clase, esto puede expresarse de muchos modos. Yo "doy" cuando proveo a alguien de un contenido que pareciera ir de mi cabeza a la suya, dejando la apariencia de que soy el portador oficial de la memoria y de la inteligencia y, por lo tanto, tengo mucho para ofrecerle y nada para producir *con* ella o él. Es decir, la expresión "para" es una expresión que se asocia al "dar": el docente *entrega* o *prepara* algo *para* otros. El "con", a su vez, se vincula a la composición de algo nuevo que surge de la convergencia de dos o más inteligencias y voluntades creativas. Una cosa es hacer una canción *para* alguien y otra es hacer una canción *con* alguien. A su vez, es indudable que cuando yo *doy* me posiciono en el nivel de la afectación ante la vulnerabilidad de mi alumno (el que es alimentado), dado que proveo de algo a un *alter* que se encuentra en el lugar de la fragilidad, es decir, de la carencia. En cambio, cuando co-produzco –y por lo tanto juego y construyo *con* el otro– estoy en el nivel de la potencia, en el sentido spinoziano de un poder

1. La articulación de referencia aparece en los textos de Cullen, también como la interacción entre "cuidado de sí" y "cuidado del otro", en el marco del anclaje a un contexto que representa el suelo o el estar-siendo, en términos de R. Kusch. Puede leerse en un texto inédito: "Por eso esta relación entre el cuidado de sí y el cuidado del otro se anuda profundamente en el 'equilibrio de lo humano', que consiste en un 'estar siendo', y no en pretender ser sin estar, lo cual desfasa al sujeto que piensa del sujeto de la cultura (y quedamos hablando sin decir nada)" (Cullen, 2015).

que aumenta cuando es comunitario y que decrece y entristece cuando es de uno *contra* el otro.

E. Levinas es el filósofo que con mayor profundidad investigó y reflexionó acerca de la donación, en el contexto de su ética de la alteridad. Inspirados en sus planteos de apertura y responsabilidad ante un Otro irreductible, tanto Cullen como Melich se refieren a la ética, no como el objetivo final de la educación sino como su punto de partida. De acuerdo a esta prioridad de la responsabilidad y la entrega, se percibe el "dar" como exposición, como hospitalidad e invitación al juego, como brindarse o dedicar el tiempo de uno –que es lo que uno menos "tiene"– al otro. No se trata, entonces, solo del interjuego entre diferencias de las que emerge un saber nuevo, sino también de la "deferencia" que supone un "para el otro" como donación, en la cual lo que se da no es más que una nota adicional de un darse o exponerse ante un ser cuya vulnerabilidad nos interpela. Nótese que aquí se está ante una destinación muy distinta del "para" que se deriva del utilitarismo pedagógico o de la transmisión autoritaria de datos, materiales didácticos y dispositivos técnicos[2]. Estos sirven para dominar objetos o sujetos, o para reproducir objetivos predeterminados ante una mesa examinadora con el fin de aprobar. Propongo aquí que esta sutil reflexión acerca de la preposición "para" puede aportar una idea de donación bastante solidaria con aquella noción más horizontal de "coproducción" que sugiere la partícula "con".

Roles y estrategias docentes en perspectiva filosófica

Baste lo dicho acerca del polémico "para/con" para pasar a considerar tres posibles performances docentes, de cara a tres tradiciones filosóficas de la metáfora de la infancia, que encarnan en las figuras de tres autores: Kant, Benjamin y Nietzsche.

2. En efecto, pues el "para otro", tanto como la "dedicación a" o el "cuidado" podrían, por detrás de un altruismo impostado, ocultar la imposición egocéntrica del propio mundo. No obstante, tal vez sea de considerar la alternativa de una genuina entrega, según la cual el "dar" no funcione como pretexto –inconsciente o no– para luego re-absorber (Berisso, 2015).

Concentrémonos, en primer lugar, en la concientización o el desprejuiciamiento, como horizonte propio de todo docente, en función de la construcción crítica del presente y en aras de un mañana, según el cual la infancia puede adoptar la figura retórica del "semillero". En segundo lugar es posible focalizar estrategias basadas en la perspectiva del cuidado. Esto no alude al mero paternalismo abocado a la protección del niño frente a los supuestos males del mundo. Se trata, por sobre todo, del cuidado en términos de la no-invasión, por parte del adulto, de la experiencia propiamente infantil. En tercer lugar, habría que tener en cuenta la estrategia de la co-producción como planteo vivificador del presente, en donde la figura de la niñez aparece en todo su resplandor creativo y alterador del criterio estático de la normalidad.

La concientización y la apuesta al mañana

Pese a los intereses ideológicos que suelen esconderse detrás de las apuestas al "futuro", la niñez tiene siempre algo de promesa. Podría representar esa esperanza en la cual la labor docente asume la figura de la siembra; de la llave maestra para la salida de un estado cómodo y dependiente, tal como lo plantea Kant. Sin embargo, la prédica del filósofo alemán exhibe, en demasía, el pulcro y elitista racionalismo de las luces, reacio a los saberes previos y las fuerzas expresivas de los educandos.

Por empezar, digamos que ese estado de adultez al que se refiere Kant se corresponde con lo que al decir de E. Dussel constituye una mirada tendenciosa de la modernidad, lanzada desde los ojos de un "paradigma eurocéntrico" (2002: 54). Según esta percepción, la modernidad es un pasaje evolutivo de la humanidad –a la "mayoría de edad", en su versión ilustrada– que se da al interior de Europa y que nada tendría que ver con el despliegue imperial de occidente a partir del siglo XVI. Dussel considera que dicha construcción, que muestra la "autonomía de la razón" como proceso meramente intra-europeo, es una argucia ideológica que enmascara el proceso de espoliación económica, inferiorización y minorización de las culturas americanas.

Esta derivación de la Conquista de América es, a los ojos de Dussel, el verdadero origen de aquella mayoría de edad kantiana. Por lo tanto, lo que desde el punto de vista centroeuropeo se presenta como un natural desarrollo evolutivo, en realidad es el resultado de un dispositivo geopolítico y antropológico por el cual unos se posicionan como "grandes" a costa del achicamiento social y cultural de los otros. De ahí que cuando el niño reproduzca los arquetipos del "negro" o del "indio bruto", porque los repite de sus mayores, los supuestos "mayores" locales no sean otra cosa que "niños repetidores" que toman esa imagen, embrutecedora de indios y negros, de los "padres" que habitan en suelo norteamericano o europeo.

El análisis de Dussel concuerda con la observación empírica de que el "atrévete a pensar" (*sapere aude*) de cuño kantiano se ha manifestado en pasajes decisivos de nuestra historia de las ideas como un "limítate a importar". Se trató, entonces, de traccionar, fronteras adentro, el supuesto saber con sus sabios especializados, sin más atrevimiento que el de repetir con "seriedad" los contenidos importados. También es notorio que ha habido figuras como Simón Rodríguez que, tal como lo muestra Kohan (2013), con su famosa articulación de acierto e invención ha contribuido a la siembra de un ideal de resistencia contra ese *ethos* glosador que se adueñó de nuestras prácticas filosóficas y escolares.

No obstante, el concepto kantiano de "minoría", más allá de derivar en una obligada adultez, geopolíticamente eurocéntrica, conserva el indeleble legado de la educación como posible contradiscurso de un sujeto que está madurando en su relación ante los hechos del mundo. Es decir, aún en la línea reprobatoria de aquel individuo formal y severo que apenas puede encubrir su fondo burgués y centroeuropeo queda intacta la posible percepción de la niñez en clave de lo que Kant llama "historia profética". Se trata de la constatación de una ignorancia opresiva de la que es preciso emigrar con armas racionales en dirección de un futuro mejor[3].

3. En contra de una educación basada en técnicas acomodaticias frente al mercado laboral y otras ofertas del mundo presente, Kant hace en su *Pedagogía* una crítica a los príncipes y a los padres; muy vigente, aunque no se acuerde con el criterio racionalista y rigorista del autor alemán. "Los padres, en general, no educan a sus hijos más que en vista del mundo presente, aunque esté muy corrompido.

Tal vez ese espacio utópico de la niñez como promesa, siempre en pugna con las familias retrógradas y, hoy más que nunca, contra el embrutecimiento massmediático, sea el resto y el gesto que cabe conservar de la tradición grandilocuente y elitista que encarna Kant.

La estrategia del cuidado como no-invasión del *Otro*

La tradición benjaminiana nos enfrenta a un concepto de "infancia" como "fragilidad" y "cuidado". Es el llamado de alerta ante una experiencia posiblemente aniquilada por el despliegue brutal de una adultez burguesa y tecnocrática. La óptica del pensador alemán es reelaborada por Giorgio Agamben, del cual puede considerarse el siguiente pasaje dedicado a la juventud que bien podría hacerse extensivo a la niñez:

> Por eso, si bien su condición es objetivamente terrible, nunca se vio un espectáculo más repugnante [que el] de una generación de adultos que, tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia. En un momento en el que se le quisiera imponer a una humanidad, a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia, una experiencia guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror o mentira, el rechazo de la experiencia puede entonces constituir –provisoriamente– una defensa legítima (Agamben, 2007: 12).

Deberían, por el contrario, educarles para que más tarde pudiera producirse un estado mejor" (Kant, 1991: 50). Se puede no estar de acuerdo con el "futuro" de las teleologías gradualistas de la modernidad. En esa vía, cabe coincidir con J. Rancière, quien propone la igualdad como punto de partida y no proyectada como paraíso futuro: "La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar" (Rancière, 2007: 9). Sin embargo, aun descartando la "igualdad" progresiva y la vía "pacifista" y "cosmopolita" de aquellos dispositivos teleológicos eurocéntricos, está claro que hay algo que debería transmitirse para que mañana no vuelva a repetirse, y que en cada chica o chico hay siempre un tesoro que no es de descubrimiento inmediato. En este sentido, y ya advertidos de la posible impostura de ciertos porvenires, el guiño utópico que presenta la filosofía de Kant –pese a todo– es un motivo de perenne elocuencia.

La destrucción de la experiencia en general, y en particular de la experiencia infantil, es un motivo benjaminiano no exento en el autor berlinés de una suerte de fortaleza expresiva –y no de mero "rechazo de la experiencia"– por parte del niño. La posible devastación operada desde la adultez no tiene la apariencia del enemigo depredador sino que sabe adoptar las formas del paternalismo especializado. De este modo, la crítica de Benjamin hacia la industria cultural del juguete se extiende a la pedagogía y demás servicios burgueses dedicados al mundo infantil. Su desconfianza llega hasta el material y los juegos didácticos que lucen como objetos fabricados "para que los chicos jueguen". Pero el avance siempre choca con una feliz testarudez según la cual el niño resiste, invirtiendo la lógica adulta y "haciendo jugar a los objetos" (Ballester y Colom, 2015: 228).

No obstante, para Benjamin, la "lógica colonial" no es otra que un efecto de invasión y perturbación de la experiencia infantil por parte de la sociedad burguesa. Esto entronca con la destrucción de la experiencia en general, que aparece en textos ya clásicos como *El narrador* (1934) o *Experiencia y pobreza* (1933), que nutren los diagnósticos más bien pesimistas que Agamben lleva a cabo en *Infancia e historia.*

La negación de la experiencia infantil y juvenil suele revestir la apariencia de una verdadera experiencia de vida superada. Es así que los sermones adultos adoptan la forma de un falso cuidado, posibilidad ante la cual el verdadero cuidado del chico –por parte del adulto– debería consistir en cuidarlo –fundamentalmente– *del* mundo adulto, es decir, de sus mitos nocivos con respecto a la niñez. Uno de los principales peligros de dicha mitología es la percepción de la experiencia infantil o juvenil como si fuera la de una "película ya vista". En palabras de Benjamin:

> (...) Y muestra su sonrisa de superioridad, pues a nosotros nos sucederá lo mismo. De antemano desvaloriza nuestros años, los convierte en una época de simpáticas necedades, en una infantil embriaguez que precede a la larga sobriedad de la vida formal. Así son los benévolos, los liberales. Pero conocemos otros pedagogos cuya amargura no pretende ni siquiera permitirnos los breves años de la "juventud". Severos y crueles, quieren sometemos –ya– a la servidumbre de la vida (Benjamin, 1989: 41).

La perspectiva del celo ante la experiencia del otro debe, a su vez, ser considerada con cierto cuidado. Hoy hay un malestar ante la hiperconectividad posibilitada por los nuevos dispositivos de la era digital, redes sociales y demás "invasiones" de una renovada industria cultural a una supuesta "experiencia infantil". A partir de ello se discute acerca de riesgos y beneficios, del uso y abuso de las nuevas tecnologías.

También puede observarse que el tema del aniquilamiento de la experiencia, en su versión benjaminiana, aparece como hecho pensado en y desde Europa, y no como lógica colonial-modernizadora que tropieza contra pueblos que –como dice A. Puiggrós– resisten desde sus experiencias particulares, aun no siendo estas valoradas como saberes socialmente productivos (Puiggrós, 2005: 103).

Sin embargo, y pese a las advertencias y complejidades señaladas, la óptica benjaminiana aporta una perla de brillo irrevocable en lo que hace a la relación adulto-niño y, en definitiva, al perfil filosófico de la práctica docente: la perspectiva de la infancia como universo de fragilidad que no solo requiere de herramientas socializadoras sino también de frenos ante la posible colonización del sujeto niño por parte del sujeto adulto. Es decir, la posible destrucción de la experiencia del otro es una nota fundamental en el nivel de la relación del maestro con el mundo de la vida de niños y jóvenes.

La opción del acontecimiento y la coproducción

Nietzsche retoma el hilo benjaminiano de la niñez como espacio lúdico que, en su diferencia con la ontología rutinaria de la "normalidad", a su modo, resiste. Por lo tanto, Zaratustra representa el vigor de un decir sí distinto al de cierto acatamiento innoble –y miserable– del sentido común. Es la positividad poética de una dicción que en el juego excede la impotencia habitual de las

afirmaciones ya dichas. El niño, al "hacer de cuenta", deconstruye un presente contabilizado de un modo tal que no admite otras lecturas. Y, de ese modo, libera a la imaginación de la férrea jaula de la modernidad, devolviendo encanto y renovada apariencia al mundo de las cosas más vulgares:

> En otro tiempo el espíritu amó el "tú debes" como su cosa más santa: ahora tiene que encontrar ilusión y capricho incluso en lo más santo, de modo que robe el quedar libre de su amor: para ese robo se precisa el león. Pero decidme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacerlo? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño? Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí (Nietzsche, 1978: 51).

El tiempo del "tú debes" es el tiempo de la norma; el de la santidad cristiana del cumplimiento con el mandato divino o el de su equivalente moderno: el respeto kantiano, que conduce al estricto cumplimiento del imperativo categórico-moral. La autonomía de Kant, en el fondo, recrea la prédica represiva y "antiartística" (Nietzsche, 2017: 32) del ego imperial. Ante semejantes mordazas, un espíritu libre debe asumir un rol demoledor y para eso se necesita la fuerza negativa del león. Con el paso de esos "tiempos" en los que Dios aún no era una sombra, el ímpetu leonino de Nietzsche se ganó una contrafigura más actual: el prototipo de una humanidad mediocre que ya se avizoraba hacia fines del siglo XIX. Este nuevo personaje, aún de espaldas a puritanismos teológicos y kantianos, le da un falso sí a la vida, alternando la evasión del espectáculo del mundo con la amargura de quien en el fondo preferiría decir no. La experiencia de la vida asume la forma evasiva de la candidez o la del resignado trajín del trabajo alienado. Entonces, hay un optimismo que recuerda a Pangloss, el complaciente tutor que Voltaire retratara en *Cándido* (2011). Este representa un sí conformista y celebrador del *statu quo*, pues para él todo lo que sucede es para bien. Por otro lado, hay un sí mucho más problemático, que en el fondo evoca al "empleado" que Herman Melville (1819-1891) retrata en *Bartleby el escribiente* (2008). Se trata de la rutinaria reproducción de roles y relaciones sociales que nos someten, aunque en el fondo se "preferiría no hacerlo"[4].

Las actitudes candorosas o resignadas de la modernidad representan un sí *non sancto* a los ojos de Nietzsche. Su prosa vitalista –vía Zaratustra– alienta una "afirmación pura", ligada a la poética del presente, por fuera del cálculo acomodaticio del que busca hacer mérito para ganarse el cielo, la fama o el pan de cada día. Más que el empacamiento en el "no hacer", Nietzsche predica un "des-hacer" que se expresa en las garras del "león" de la crítica. No obstante, aun así, faltaría el niño. El niño in-quieto es quien hace lo que prefiere y en esa opción pone al mundo de la normalidad adulta en perpetuo jaque. Pero no procede para tomarse venganza de una realidad que se impone como agenda exclusiva. Lo hace tan sólo porque quiere o lo divierte y con su querer, sin querer, resiste ante la tiranía impersonal de un presente ya dado y redundante.

Siguiendo a Cullen (2009: 57) podría interpretarse que esta afirmación nietzscheana, desde el momento en que carece de hilo conductor que la articule a un "suelo" (Kusch), puede representar la ingravidez y el divorcio con ciertas formas más densas de nuestra cultura y nuestra historia.

No obstante, y pese a cualquier manto de crítica que pueda extenderse desde el nivel contextual, hay un punto donde el "santo decir sí" nietzscheano se reanima y avanza libre de toda sospecha: el de la potencia lúdica que reinventa el mundo. Nos libera de la normalidad burguesa y el gris comportamiento del empleado (des)obediente. De ahí que el cuerpo sea el vector principal de esta estrategia docente y deba nutrirse de la actuación, la música, la danza y la metáfora.

A modo de conclusión, podemos expresar que más allá de que la ampliación y diversificación de la filosofía hacia formas híbridas,

4. En este cuento, cuya visita se ha convertido en centro de particular atracción filosófica, Bartleby expresa reiteradamente su preferencia de no hacer lo que le ordena el jefe. Al contrario del obediente de la mayoría de edad kantiana, el escribiente no obedece ni parece pensar demasiado. No obstante, afirma día a día su dependencia, presentándose mansamente en la oficina. Consultar los distintos análisis que hacen Deleuze, Agamben y Pardo al respecto (2000).

por fuera de las áreas puras y los géneros incontaminados, sea una alternativa válida para todo contexto; aquí se focalizó –a partir del significante "Filosofía para/con niños"– el potencial liberador de esos saberes fronterizos, dialógicos y relacionales en mundos poscoloniales y culturalmente sub-alternos. Tal como fuera advertido desde el comienzo, la perspectiva que se reconstruye tras la lectura de este capítulo es algo elíptica y genérica, quedando el análisis más fino y puntual en manos de los especialistas que nuclea el presente libro. Se han tomado temas clásicos de autores clásicos rescatándose de ellos metáforas perennes acerca de la infancia que, a la luz de renovada reflexión y correctivos contextuales, interpelan hábitos y señalan posicionamientos y direcciones pedagógicas.

Retomando la perspectiva ilustrada, puede rescatarse una estrategia crítica. Esta concibe a la infancia como símbolo de un lugar de tránsito y de "salida", de cara a un futuro mejor, a partir de herramientas racionales y deconstructivas del presente opresivo.

En segundo lugar aparece la niñez como metáfora del "cuidado", en el sentido no solo de amparar a niñas y niños ante las supuestas hostilidades del mundo, sino de cuidarlos fundamentalmente de los ideales y miedos propios del *ego* adulto. Se trata de una interpelación dirigida al rol docente –y paternal– , a la luz de una posible "mayoría de edad" que se desarrolle como identidad invasiva, proteccionista y, en definitiva, adultocéntrica.

Por último, cabe reconsiderar una estrategia lúdica y co-productiva donde la niñez brilla en su máximo esplendor imaginativo e improvisador, subvirtiendo el curso monótono de todo *statu quo* y la aceptación burguesa del mundo "tal cual es". Tres registros que, juntos, y más en los contextos donde prima la reverencia ante las ediciones importadas, pueden activar la importante emergencia de mundos inéditos y viables.

Capítulo 3

Preguntas que (nos) incomodan: potenciar el encuentro entre la filosofía y la ESI en las salas de Nivel Inicial

Angela Menchón

El hecho de preguntar es una experiencia del espíritu, una herramienta que permite explorar los límites del conocimiento y de la comprensión. Así que es crucial que el adulto confiese de vez en cuando al niño que no puede responder a todas las preguntas, sea porque no conoce la respuesta, sea porque no hay respuesta precisa o que convenga plenamente, y explicarle que en ese caso la pregunta debe resultar satisfactoria en sí misma, aunque sea provisionalmente, como garantía de un espíritu vivo.

Oscar Brenifier

Es crucial que aprendamos a entrar al aula "enteras" y no como "espíritus descorporizados".

bell hooks

Cuando nos animamos a dejarnos llevar por su potencia, la filosofía en las aulas tiene un efecto martillo. Fue Nietzsche quien en el siglo XIX definió como *filosofar a martillazos* al acto

de desnudar mistificaciones y conceptos que, en su afán de totalizar, generaban consecuencias reactivas contra la vida y la singularidad compleja de la existencia. Esos conceptos, no obstante, aún siguen surtiendo efecto en un mundo binario y temeroso de las diferencias como el que habitamos hoy. Es una urgencia de nuestro presente identificar cuáles son esos conceptos que tenemos que pasar por el martillo para liberar las potencias de la existencia que estarían obturándose. Uno de esos conceptos, sostendremos aquí, es el de "género". Judith Butler tituló *Deshacer el género* (2004) a uno de sus trabajos en los que se ocupa de cuestiones de género y sexualidad. Allí revisa algunas cuestiones que había tratado en su célebre libro *El género en disputa* (1990), en donde se había ocupado de fundamentar el carácter performativo de la masculinidad y la feminidad y de cuestionar los binarismos[1]. El concepto de *género* viene asociado a una constelación de otras nociones tales como las de sexualidad, naturaleza, biología, normalidad, verdad, que con un fuerte tinte esencialista siguen operando hoy en nuestras prácticas y discursos sociales. ¿Qué implica deshacer, martillar estos conceptos en las aulas de Nivel Inicial? ¿Cuál es el trabajo que se puede hacer desde dicho nivel con cuestiones de género y de sexualidad en relación a las infancias? ¿Qué cuestiones urge pensar, repensar, desarticular? ¿Cómo aportar desde la filosofía en la sala a la configuración de infancias más libres de estereotipos y más protagonistas de los espacios educativos y sociales de los que forman parte?

Sabemos que históricamente, y desde la figura socrática, la filosofía ha sido caracterizada como una actividad incómoda e

1. El *binarismo* consiste en la suposición de que solo existen dos sexos (varón y mujer) únicos, excluyentes y jerarquizados entre sí, y que toda subjetividad que rechace (voluntariamente o no) ser clasificada dentro de estas dos opciones entra en el terreno de la patología o la rareza. "Bajo la hipótesis de que el sexo es algo natural y de que sexos hay solo dos –macho o hembra–, se concibe una continuidad entre el sexo y el género que dará como resultado dos modalidades de género posible: masculino y femenino. Dicha estructura binaria es la que determina el campo inteligible del género" (Nijensohn, 2013: 33). Los cuestionamientos al binarismo llegan en la actualidad a interrogar por el binarismo de nuestro lenguaje, lo que se traduce en la búsqueda de opciones lingüísticas más incluyentes, como el uso de la "x" que elegimos sostener en el presente trabajo.

inconveniente, como una "verdadera fuente de contrariedades" (Horkheimer, 1974). Incómoda, porque nos incita constantemente a interrogarnos sobre aquellos aspectos que por pereza intelectual o por miedo a lo inesperado, entre otros motivos, preferiríamos no cuestionar. Inconveniente, porque esas zonas de comodidad suelen ser parte de un status quo, cristalizado y estratificado en base a relaciones de poder y hegemonía, al cual ningún elemento disruptivo le agrada o conviene o resulta beneficioso. ¿Cuáles son las incomodidades que se nos ponen en juego como docentes a la hora de trabajar la ESI en las aulas? ¿A qué representaciones, sentidos, miedos, prejuicios, tabúes nos remiten dichas incomodidades? ¿Por qué, de todos modos, es necesario y urgente que nos incomodemos? ¿Por qué es fundamental, cuando trabajamos con niñxs, incomodarles con preguntas, pero fundamentalmente permitir que sus preguntas nos incomoden a nosotrxs? ¿Qué mistificaciones tendríamos que empezar a martillar, a desacomodar, a deshacer?

Para comenzar a construir algunas respuestas tendremos que identificar de qué manera la sexualidad y las cuestiones de género aparecen en la cotidianidad del trabajo áulico en el Nivel Inicial, pero al mismo tiempo indagar la manera en que dichas cuestiones están presentes en nuestras subjetividades. La bibliografía y los documentos curriculares existentes en torno a la ESI insisten en la idea de que lo primero que deberíamos hacer lxs educadorxs de Nivel Inicial es comenzar por revisar y valorar críticamente nuestras propias concepciones y conocimientos respecto de cuestiones vinculadas a la sexualidad y el género para luego analizar qué implicancias pueden tener en nuestro quehacer docente. En tal sentido, la apuesta de este trabajo es postular que la filosofía con niñxs, pensada no solo como un abordaje didáctico sino como una posición pedagógico-política respecto a la educación en general, puede convertirse en un marco teórico y metodológico muy potente para abordar asuntos de ESI en la educación de las infancias y para propiciar la deconstrucción de la mirada docente sobre dichas cuestiones.

En una primera parte de este capítulo fundamentaremos la importancia de repensar el rol docente y las prácticas educativas del nivel desde una perspectiva filosófica y de género, como un

gesto que creemos es condición de posibilidad para trabajar la ESI en las aulas.

En segundo lugar, indagaremos en torno a la propuesta de articular la perspectiva transversal de la ESI en las clases de filosofía en el Nivel Inicial, reflexionando sobre problemáticas y herramientas que pueden utilizarse.

Para finalizar, volveremos a preguntarnos por los atravesamientos del rol docente que implica la articulación entre ESI y filosofía en la educación sexual de las infancias.

Sexismo, binarismo, adultocentrismo: matrices para pensar nuestras prácticas educativas

En un trabajo anterior, *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible* (2016), con el Colectivo Filosofarconchicxs postulamos como hipótesis de lectura de las prácticas pedagógicas de nuestro tiempo que la noción de "orden" (asociada principalmente a aspectos disciplinarios) se fue constituyendo en la escuela moderna como grilla de inteligibilidad de los fenómenos educativos. Así, el orden escolar subyace no solo como esquema de ordenamiento de las prácticas efectivas (distribución del espacio, del tiempo, de los contenidos, de los roles, etc., dentro de las instituciones educativas) sino al mismo tiempo como marco modelizante de la subjetividad docente y de su mirada sobre lo que acontece en las aulas.

Asimismo, propusimos la noción de "caos-acontecimiento" como aquella que, sin identificarse con la idea de "indisciplina" sino con la apertura a lo inesperado, abre el espacio del aula como una fuente de posibilidades y de emergencia de sentidos nuevos, prefiguradores de otros órdenes escolares posibles.

Ahora bien, el "orden escolar"[2] no es un producto ahistórico sino que debe comprenderse en contexto teniendo en cuenta

2. Creemos necesario aclarar que, si bien este trabajo se refiere al Nivel Inicial, hay muchos elementos del dispositivo escolar moderno que atraviesan las prácticas educativas en dicho nivel, principalmente porque subsisten en la biografía escolar de lxs docentes por sus trayectorias formativas.

que la escuela ha sido siempre permeable y reproductora, de otros órdenes sociales tales como el político, el económico y el cultural, principalmente. Tal es así que para comprender el orden escolar actual tenemos que remitirnos al orden escolar moderno, así como también a las características sociales, políticas, económicas y culturales que le sirvieron de marco y fundamento socio-histórico.

En tal sentido, sostiene Narodowski:

> "Los investigadores que intentaron develar cuál era el sentido de la cultura escolar encontraron que éste variaba de acuerdo con las épocas y con los países. Sin embargo, su matriz común era occidental (y solía rechazar, por ejemplo, los saberes provenientes de las culturas aborígenes); blanca (y no consideraba a otras etnias sino a condición de una tolerancia obligada que solía tener dificultades para entender otros enfoques); burguesa (no aceptando otras culturas de clase) y sexista, predominantemente machista (y, para colmo, efectuando una muy rígida estandarización sexual y productiva acerca de qué significa ser un hombre y qué significa ser una mujer).
>
> En cuanto a la sexualidad, la escuela era calladamente heterosexual" (1999: 70).

A lo que podríamos agregar otro rasgo propio de la cultura escolar: el adultocentrismo[3], quizás hoy en día el más naturalizado y, por ende, invisibilizado, de todos.

Los rasgos de esta matriz escolar reproducen en pequeña escala las características prominentes de las sociedades occidentales capitalistas y patriarcales actuales. En este trabajo nos detendremos particularmente en dos: el hetero-patriarcado[4] y el adulto-

3. El concepto de "adultocentrismo" refiere según Magistris y Morales (2018) a una "estructura socio-política y económica, donde el control lo toman y ejercen lxs adultxs, mientras que la niñez, adolescencia y juventud son sometidas a un lugar subordinado y de opresión" (25), dando cuenta de las relaciones asimétricas entre generaciones que se convierten en instancias reproductoras de jerarquías al interior de los sistemas sociales, particularmente del capitalismo colonial.

4. La noción de hetero-patriarcado remite a la articulación social y sistémica de la heteronormatividad, es decir, aquel régimen de poder y de inteligibilidad de

centrismo, que tienen a la niñez, las mujeres y otras expresiones de sexualidad y de género disidentes como principales grupos excluidos/oprimidos/silenciados/invisibilizados. Estas instancias del orden moldean el currículum oculto que atraviesa todas las prácticas educativas. Asimismo moldea nuestra subjetividad docente en forma de expectativas sobre lo que puede (y debe) acontecer en las aulas. Por ende, invitamos a hacer una revisión crítica de nuestros supuestos y posicionamientos respecto a la infancia y la sexualidad, y a pensar las resistencias que aún hoy subsisten frente a todo lo que busque alterar los órdenes existentes en todas sus instancias.

En medio de este escenario complejo y problemático, la filosofía con chicxs, como práctica atravesada por una apertura al caos-acontecimiento y a la imaginación pedagógica, puede aportar a lxs docentxs formas de abordar las prácticas pedagógicas de manera tal que esos órdenes mencionados se fisuren y abran el espacio para nuevas configuraciones escolares y sociales.

Caotizar el heteropatriarcado y el adultocentrismo en las instituciones educativas solo puede imaginarse si empezamos deconstruyendo la manera en que el orden en todas sus facetas mencionadas ha moldeado lo que pensamos que puede pasar en las escuelas y jardines y lo que pueden lxs niñxs y jóvenes dentro de ellos. Nos preguntamos en qué medida el machismo, la heteronorma, los binarismos, el esencialismo y otros prejuicios ligados a la sexualidad y el género siguen operando en nuestras prácticas educativas como dimensiones del orden disciplinar que continúan vigentes.

¿Qué aspectos de nuestras prácticas educativas refuerzan estereotipos de género, el binarismo, el sexismo, el adultocentrismo, etc.? Se trata de que la filosofía nos permita hacer visible lo invisible de nuestras prácticas educativas, institucionales, áulicas.

¿Por dónde empezamos a deconstruir la mirada? Los lineamientos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación

la sexualidad que pone a la heterosexualidad como sexualidad "normal", con el patriarcado, sistema de dominación masculina que establece una relación jerárquica y asimétrica entre varones y mujeres y que se traduce en prácticas sociales y en una distribución desigual de derechos y beneficios.

para trabajar la ESI en las instituciones educativas desde Nivel Inicial a Superior No Universitario[5] establecen que los ejes para trabajar ESI en el Nivel Inicial son los siguientes:

1- Conocimiento y cuidados del cuerpo; 2- Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales; 3- Desarrollo de comportamientos de autoprotección; 4- Conocimiento y exploración del contexto.

Esto implica un recorte de contenidos y de problemáticas de acuerdo a la edad de niños y niñas, que pone de manifiesto que la concepción de "sexualidad" que subyace a la ley es una concepción amplia, que no se reduce a la genitalidad ni a un abordaje biologicista.[6]

Trabajar sexualidad en Nivel Inicial implica, entonces, entre otras cosas, posicionarse en el enfoque de derechos humanos; fomentar el respeto a la diversidad y la valoración de la afectividad; la promoción del cuidado del cuerpo y la equidad de género.

Al mismo tiempo se señala que hay tres ámbitos que tenemos que analizar críticamente a la hora de identificar prácticas que no promuevan u obstaculicen el ejercicio de una Educación Sexual Integral, inclusiva y con perspectiva de género.

Estos aspectos son: en primer lugar, el *desarrollo curricular*: los contenidos que se trabajan en el currículum explícito, los supuestos que subyacen a la selección de los mismos, los enfoques que implican, las miradas sobre aspectos tales como sexualidad, sexo y género que se desprenden de los mismos.

5. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150.

6. El "modelo biologicista" es, según Graciela Morgade, uno de los abordajes tradicionales de la sexualidad con mayor presencia en las instituciones educativas. Este modelo pone el foco en cuestiones fisiológicas y/o anatómicas, mayoritariamente vinculadas al conocimiento de la genitalidad y del proceso de reproducción, así como en cuestiones "médicas" tales como la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Una concepción más amplia y superadora de este modelo entiende la "sexualidad" como una de las dimensiones de la subjetivación, es decir, que nos construimos socialmente como sujetos con cuerpos sexuados, entendiendo a los cuerpos no como sustratos biológicos sino como productos culturales e históricos, atravesados por mandatos y prescripciones respecto de cómo debe ser vivida dicha sexualidad (Morgade, 2006).

En segundo lugar se encuentra el *nivel de la organización de la vida institucional cotidiana*. Aquí se deben tener en cuenta aspectos micropolíticos tales como el uso del lenguaje, de los espacios, las formas de agrupamiento de lxs niñxs, las expectativas de aprendizaje para cada género, los vínculos entre adultxs y niñxs y jóvenes, los colores, los juegos, los juguetes, las normas institucionales, las formas de organización en general.

Por último, un aspecto clave a tener en cuenta son los *episodios que irrumpen* en la vida escolar, los emergentes: ¿qué nos incomoda? ¿Qué nos moviliza, qué nos desborda? ¿Cómo abordamos esa incomodidad, eso que rompe el orden cotidiano? Todas estas dimensiones pueden convertirse en vehículos de prácticas estereotipantes, excluyentes, estigmatizantes, si es que no las sometemos a una revisión crítica y a un proceso de deconstrucción colectiva.

Cabe destacar que no solo el currículum explícito amerita ser reconsiderado desde una perspectiva de género, sino, y quizás fundamentalmente, aquello que llamamos *currículum oculto* (lo que enseñamos de manera tácita, a menudo irreflexivamente) y el *currículum nulo* (lo que silenciamos, lo que omitimos, aquello a lo que directamente no le damos lugar o desconocemos).

En referencia a los modos en que las instituciones sostienen una política de silencio y la omisión de las sexualidades y corporalidades disidentes, sostiene val flores que "la ignorancia es un efecto de un modo de conocer, por lo cual conocimiento e ignorancia están mutuamente implicados. La ignorancia como política de conocimiento es la forma que adquiere la heterosexualización del saber, que promueve el desconocimiento acerca de las sexualidades no normativas. La ignorancia se constituye así en una "forma" de conocer, una especie de "residuo" del conocimiento. Esta operación política y epistemológica nos exige entender que todo aprendizaje es también un desaprendizaje de cierto conocimiento" (2016: 7). Tal es así que una educación que se pretenda inclusiva debe comenzar interrogándose sobre lo que se dice, sobre lo que se muestra, y sobre todo lo que se calla, se omite y se esconde a partir de lo que se elige (conscientemente o no) decir y mostrar en las instituciones educativas. Que todas las láminas donde

se representa la familia muestren parejas heterosexuales, que las maestras lesbianas no puedan visibilizarse como tales en las aulas, que las infancias trans[7] no tengan más que una presencia "problemática" en las aulas, que los cuerpos que escapan a una lectura binaria sean estigmatizados como "raros", no son más que algunos de los ejemplos que ponen de manifiesto de qué manera la escuela no sólo con lo que hace, sino además con lo que oculta y calla, normaliza identidades y fija expectativas de comportamiento para cada género en base a criterios biologicistas y binarios.

En la historia de la escolaridad, la sexualidad ha sido tradicionalmente obturada por el diagrama disciplinario y domesticada en función de un orden asexuado y sexista, y se presenta siempre como lo que amenaza, lo que irrumpe, lo que desborda. Por ende, hablar de educación sexual en la escuela aparece, en un primer momento, bajo la forma de la novedad. No obstante, partimos con Morgade de la idea de que "toda educación es sexual"[8]: aun cuando no enseñamos explícitamente la ESI, infinidad de saberes, creencias y prácticas sobre la sexualidad y los géneros se encuentran implícitos en el currículum oculto de todas las asignaturas. Postular el carácter "sexual" de toda educación escolar es asumir críticamente que en las instituciones educativas se enseña y aprende sobre las relaciones entre los géneros, lo femenino y lo masculino, valores, pautas y normas que dan sentido a múltiples comportamientos sexuales, a sentimientos, emociones y afectos, aun antes de la existencia de la ESI. Esta última asume el "carácter sexuado" de toda práctica educativa y ofrece lineamientos para que dicha educación sexual se realice

7. Un ejemplo de la dificultad que manifiestan las instituciones educativas para garantizar a las infancias trans una escolaridad con derechos garantizados, con contención afectiva y respeto a su singularidad es la historia de Luana, que fue la primera niña trans en recibir el DNI correspondiente a su identidad autopercibida en Argentina, en el año 2013. Su historia puede leerse en los dos libros escritos por su madre, Gabriela Mansilla, con aportes de especialistas/activistas, amigxs y familiares de la niña: *Yo nena, yo princesa* (2014) y *Mariposas libres* (2018), ambos editados por la Universidad Nacional de General Sarmiento.

8. La expresión hace referencia al libro *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, compilado por Graciela Morgade (Buenos Aires: La Crujía, 2011).

desde un enfoque de derechos, en un marco de respeto a las diversas formas de vivir el cuerpo y las sexualidades, con igualdad de oportunidades para todos los géneros.

Ahora bien, la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral y la elaboración de lineamientos curriculares para trabajar en las escuelas constituyen un paso esencial pero insuficiente a la hora de deconstruir nuestras prácticas educativas en pos de propiciar la configuración de infancias más libres y diversas. En primer lugar porque, como numerosos estudios señalan, la ESI no se trabaja en las aulas de todas las instituciones ni en todos los niveles educativos y encuentra resistencias alarmantes por parte de la comunidad educativa, incluyendo, principalmente, a las familias.[9] En segundo lugar, porque, más allá de su recepción en las instituciones, sabemos que la información no es suficiente para producir transformaciones en lo que hacemos, pensamos y sentimos porque la teoría no necesariamente se traduce en prácticas[10].

La información y los contenidos curriculares tienen que poder articularse con modificaciones subjetivas y socioculturales. Es por ello que se vuelve de imperiosa necesidad trabajar reflexivamente con nosotrxs mismxs, con nuestras creencias, representaciones inconcientes y hábitos, de manera colectiva y crítica.

En este sentido, la filosofía tiene mucho para aportar a un abordaje más crítico y reflexivo de la ESI, entendiendo a la filosofía y a la Educación Sexual Integral no como "materias" o "contenidos" ni tampoco como "recetas" predeterminadas sino como perspectivas transversales, formas de mirar, de pensar y de problematizar la realidad.

9. Un ejemplo es la campaña llevada adelante contra la supuesta "ideología de género" encabezada por "Con mis hijos no te metas", una asociación sustentada en ideologías religiosas (principalmente cristianas) que, con amplio financiamiento, opera desde hace más de una década en distintos países latinoamericanos, principalmente oponiéndose a las políticas educativas vinculadas a los derechos sexuales (Facebook: Frente por la Educación Sexual Integral).
10. Para profundizar en esta tensión entre información y transformación de las prácticas ver Ketlun, C. "Hacia una implementación transformadora de la Educación Sexual Integral". Trabajo de Investigación Final de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (CABA, 2018).

Hasta que no asumamos ese carácter transformador de ambas perspectivas, corren el riesgo de ser aplicadas mecánicamente como "recetas" nuevas, que suceden a las infinitas novedades pedagógicas que acarrean todas las reformas educativas. No se trata de introducir "novedades" en las aulas, sino de revisar desde los cimientos las maneras en que entendemos tanto social como escolarmente la educación y el lugar que le damos a la niñez y a la juventud en ella.

Aspectos actitudinales, conceptuales y metodológicos de la filosofía con niñxs que aportan al trabajo con la ESI en las aulas

El planteo (y el deseo) de articular la filosofía con la ESI en las aulas de Nivel Inicial parte de la asunción de que la propuesta de "filosofar con chicxs", tomando distancia de algunas implementaciones de los desarrollos lipmanianos, no puede reducirse a un "programa" elaborado por "expertos" para que los docentes "apliquen" en el aula a modo de "recetas efectivas" sino que constituye principalmente una *experiencia* que pueden vivenciar tantos los docentes como los estudiantes en comunidad, acentuando que el docente también se ve implicado en la experiencia del pensar en el aula. Esta distinción entre "experticia" y "experiencia" también nos puede ayudar a problematizar ciertas lecturas de la ESI que parten de suponer que la Educación Sexual Integral solo es cosa de "expertxs", considerando al expertx siempre como alguien vinculadx con las ciencias biológicas o médicas.[11]

11. La problematización de la figura del "experto" en el trabajo con la filosofía en las aulas se puede encontrar en algunos desarrollos de Walter Kohan. Su crítica a la formación docente como "receta", asociada al programa lipmaniano, se expresa claramente en esta cita: "Los docentes, sin tránsito institucional por la filosofía, reciben, en el inicio de su trabajo con FpN, cursos de formación intensivos en la práctica del filosofar, y, una vez en los salones de clase, tienen la supervisión de filósofos profesionales "expertos" en el arte de facilitar la práctica de la filosofía y en el conocimiento de su historia. La tensión no se deja esconder: un programa que dice superar la filosofía tradicional, que afirma apostar a la sensibilidad filosófica como condición primera de la práctica docente, acaba solicitando los

Llevar la filosofía a las aulas implica siempre un riesgo: el riesgo de lo inesperado, de la irrupción de aquello que excede lo que podemos programar o planificar. Ese riesgo es nada más y nada menos que la apertura al pensamiento de otrxs, que se verán implicados en la clase o se apropiarán de los contenidos de maneras que no podemos, ni deseamos, anticipar. Sin la posibilidad de esa entrega al acontecimiento, la filosofía, tal como la entendemos, como la experiencia de un pensar crítico, creativo y sensible con otrxs, no puede tener lugar en el aula.

Por estas características propias de la propuesta, la filosofía con niñxs suele ser una de las disciplinas escolares más abiertas al emergente, a las preguntas incómodas, a las inquietudes de lxs chicxs, a relaciones o vinculaciones inesperadas entre los conceptos, entre las ideas y sus experiencias propias. Es un espacio sensible a lo inesperado, al abrirse a la voz de lxs chicxs y darles un rol protagónico, nos corre de la posibilidad de controlar que el "orden" no se desordene. En este sentido, la práctica filosófica nos reconcilia, paradójicamente, con la incomodidad. Nos quita esa necesidad de inmunizarnos frente a ella y nos hace ver la potencia crítica y creativa que hay en los emergentes.

La filosofía con niñxs parte de una concepción no académica del filosofar entendiendo a esta praxis como una forma de cuestionamiento de lo establecido que permite desarticular órdenes vigentes, opresivos, tácitos o explícitos, y nos amiga con el conflicto porque gusta de lidiar con los problemas. Todo pensar filosófico implica *polemos* (cierta voluntad de discordia), pero un polemos que se realiza entre amigxs, en el marco de la comunidad de indagación con sus condiciones fundamentales de *incomodidad intelectual* y de *comodidad afectiva* (Colectivo Filosofarconchicxs, 2008). Habitar la incomodidad intelectual en un marco de comodidad afectiva es condición de posibilidad del pensamiento, y sostendremos en este trabajo que es también condición fundamental para trabajar la ESI en las aulas.

servicios de una formación clásica; un programa que dice valorizar al docente acaba sometiéndolo doblemente: a una textualidad ya determinada que sólo debe aplicar y a una autoridad externa, la del *expert*, que determinará la calidad filosófica de esa aplicación" (Kohan, 2004: 112).

La filosofía con niñxs puede aportar a un trabajo profundo y transformador con la ESI en las aulas porque permite generar las condiciones para un pensar sensible y problematizador tanto en estudiantes como en docentes.

En primer lugar, habilita y trabaja para que la niñez sea protagonista de su proceso de aprendizaje y de su vida, desarticulando así el adultocentrismo propio de las aulas. Esto es posible porque implica un corrimiento del docente del lugar del saber absoluto y de la posesión privilegiada de la voz.

A su vez, apunta a forjar un pensamiento sin estereotipos, afín a la reflexión crítica y aporta a la configuración de una sensibilidad abierta a las diferencias y a un pensamiento no binario.

Por último, nos ofrece herramientas para visibilizar aspectos del currículum oculto que pueden estar reproduciendo prácticas desiguales (ligadas al orden hetero-patriarcal dominante).

Estas potencias de la filosofía en el aula se vinculan fundamentalmente a tres aspectos centrales de la propuesta: su concepción del filosofar ligado al desarrollo del *pensamiento complejo* (conformado por las dimensiones crítica, creativa y afectiva); su particular concepción del rol docente como un guía del pensar más que como un transmisor de saberes; y la dinámica de la *comunidad de indagación* como espacio de construcción colectiva del conocimiento.

No se puede encarar la enseñanza de la filosofía sin haber tomado una cierta posición respecto a la manera de definirla. Sabemos que la "filosofía" es un concepto heterogéneo que abarca prácticas múltiples, y que, en función de cómo recortemos dicha multiplicidad, cobran sentido los dispositivos pedagógicos y didácticos de los que disponemos para su enseñanza (ya sea en términos de transmisión, de intercambio dialógico, de experiencia, entre otros). La propuesta lipmaniana "filosofía para niños y jóvenes", así como muchas de sus resignificaciones y reapropiaciones, parte de una concepción de la filosofía vinculada al pensamiento complejo y metarreflexivo ("un pensar acerca del pensar") que consta de tres dimensiones que caracterizaremos como crítica, creativa y ética/afectiva (Sharp y Splitter, 1995; Santiago, 2006; Colectivo Filosofarconchicxs, 2008).

La *dimensión crítica del pensar* se vincula a la posibilidad de analizar las implicancias de nuestro pensamiento y de desnaturalizar aquellas representaciones o creencias que se presentan como obvias. Nos aporta herramientas para evitar un posicionamiento dogmático frente a los conocimientos y para preguntarnos acerca de los fundamentos racionales de aquello que sostenemos como verdadero.

Si bien es un lugar común sostener que la educación debe fomentar el pensamiento crítico y "enseñar a pensar", a menudo esta expresión se queda en una declaración de intenciones y no se traduce en una práctica efectiva.

Una de las potencias de la filosofía con niñxs es que aporta herramientas específicas para ejercitar el pensar crítico en las aulas. En tal sentido, el uso de la pregunta problematizadora, la contrastación de hipótesis, la detección de supuestos, la ponderación de argumentos, entre otras, pueden volverse dispositivos interesantes a la hora de desnaturalizar las creencias y saberes previos que se traen respecto a, por ejemplo, los roles de mujeres y varones en la sociedad, las características de lo femenino y lo masculino, los afectos y sentimientos, los vínculos, las configuraciones familiares, para citar algunos ejemplos que se enmarcan en los lineamientos curriculares de este nivel educativo.

Llamamos *dimensión creativa del pensar* a aquella que nos permite producir sentidos nuevos más allá de lo dado, se vincula con las potencias de la imaginación y de la creación en todas sus manifestaciones. Si la dimensión crítica cuestiona y fisura los órdenes de sentido vigentes, la dimensión creativa es necesaria para configurar otros órdenes posibles, otros modos de vivir la sexualidad, los afectos, la identidad de género, de relacionarnos con nuestros cuerpos, de encarar nuestros vínculos con otrxs y con el mundo. Es, por ejemplo, el esfuerzo creativo por superar las limitaciones de una sociedad sexista como la que habitamos el que ha llevado al colectivo LGTTBIQ[12] a crear (y seguir creando) el lenguaje inclusivo, o a luchar por una ley que reconozca la identidad de

12. Colectivo Lésbico, Gay, Travesti, Transexual, Transgénero, Bisexual, Intersexual, Queer.

género[13], o a deconstruir el modelo binario a partir de las reivindicaciones de quienes no se asumen perteneciendo a ninguna de las dos categorías de género preestablecidas (masculino/femenino). La niñez no es ajena a estos procesos, las instituciones educativas en las que se educan las infancias tampoco pueden serlo. Numerosas experiencias de niñeces trans a lo largo del mundo y del país interpelan no solo a los Estados sino a las instituciones educativas y a la sociedad entera a deconstruir el orden binario, esencialista y biologicista en el que vivimos y a pensar la relación con el sexo y el género de una manera más abierta y respetuosa de los sentires de cada sujetx.

Esta dimensión creativa se vincula también con el juego, con la posibilidad de pensar desde propuestas lúdicas que impliquen poner el cuerpo de otra manera en el aprendizaje y en la enseñanza. En tal sentido, el Nivel Inicial es un espacio propicio para ampliar las potencias del cuerpo desde la capacidad de jugar y de representar corporalmente situaciones que nos atraviesan, representaciones, imaginarios, para poder compartirlos y pensarlos con otrxs en el aula. A través de dibujos y dramatizaciones se pueden disparar situaciones muy ricas para pensar juntos en temáticas vinculadas a los lineamientos de la ESI.

Por último, el pensamiento presenta una dimensión ética/afectiva (llamada "caring thinking" por M. Lipman) que es aquella que nos permite tener en cuenta a lxs otrxs en nuestros pensamientos, nos vincula a la sensibilidad y a los sentimientos y permite evaluar las consecuencias de argumentos que, si bien pueden ser lógicos en su estructura, presentan implicancias éticas, afectivas, incluso políticas, que no estaríamos dispuestxs a aceptar en un marco comunitario.

Lejos de postular que la tarea áulica es la de inculcarles valores a lxs niñxs, lo que la filosofía se propone es brindarles herramientas para que aprendan a valorar por sí mismxs, a asumir posiciones propias y, al mismo tiempo, tomar decisiones cuando se trata de cuestiones morales y valorativas, discernir qué consecuencias –en términos de la relación con nosotrxs mismxs, con

13. En Argentina rige la Ley N.° 26.743 de Identidad de Género, sancionada y promulgada en mayo del 2012.

lxs demás y con el mundo que habitamos– tienen nuestros pensamientos y las acciones que en ellos se sostienen. Esta dimensión se vuelve fundamental en el trabajo con la ESI en las aulas ya que implica, en primer lugar, una toma de distancia con aquellas posiciones que postulan, basándose en prejuicios y en desinformación, que el trabajo con cuestiones de género y sexualidad en el aula implica "bajadas de línea" y "adoctrinamiento". Se trata de enseñar a valorar con responsabilidad y a aportar a la configuración de infancias y adolescencias con mayor capacidad de elegir libremente y a conciencia sus marcos valorativos.

La dimensión ético/afectiva, a su vez, propone una vuelta reflexiva sobre los modos que tenemos de vincularnos con nuestros cuerpos, con los cuerpos de lxs otrxs, invita a pensar sobre nuestras relaciones afectivas, familiares, amistosas, sobre lo que sentimos, sobre lo que nos pasa con eso que sentimos, nuestros miedos, tabúes, inhibiciones y prejuicios. Un pensar cuidante implica, entre otras cosas, tener en cuenta qué es lo que nos lastima y qué cosas que hacemos pueden herir a lxs demás. Y fundamentalmente pensarnos como seres corpóreos, sensibles, encarnados y sintientes capaces de afectar y de ser afectadxs por otrxs.

Una larga tradición filosófica se ha ocupado minuciosamente de separar el espíritu o la mente del cuerpo y de su dimensión sensible, abonando la idea de que solo pensamos con la "cabeza", sede del entendimiento. La dimensión afectiva del pensamiento implica un pensar comprometido con la corporalidad en tanto condición de posibilidad de nuestra apertura al mundo y de nuestro existir en él. En este sentido, otorga a las infancias herramientas para habitar de una manera más amorosa y cuidadosa sus propios cuerpos, y para que puedan romper el silencio cuando padecen maltratos, aportando a la prevención de prácticas de violencia y abusos.

La comunidad de indagación, como marco de la práctica filosófica en las aulas, se convierte en un espacio en el que lxs niñxs pueden pensar con lxs demás porque hay ciertas condiciones que están garantizadas por lxs docentes y que habilitan que el pensamiento crítico y creativo pueda acaecer en un marco de sensibilidad y de cuidado tanto de sí mismxs como de lxs demás. Estas condiciones son la comodidad afectiva y la

incomodidad intelectual que al mismo tiempo que incitan a que problematicemos y nos cuestionemos, exigen que esto sea dado en un ambiente de confianza y de contención afectiva. La confianza que implica la toma de palabra, la socialización de los sentidos y pareceres, la puesta en común de experiencias vitales, es una dimensión fundamental para trabajar los contenidos de la ESI en el Nivel Inicial, cuidando que ningún niñx quede expuestx pero a la vez garantizando que el aula sea un espacio donde se pueda hablar de todo.

Todas estas dimensiones del pensar son fundamentales a la hora de abordar los contenidos de la ESI, ya que sin un pensar dispuesto a desarmar sus prejuicios, un pensar abierto a las preguntas y cuestionamientos, que sea al mismo tiempo un pensar creativo y sensible a la hora de crear alternativas que nos permitan habitar este mundo de la mejor manera posible para todxs, es condición de posibilidad para abordar la sexualidad en el sentido amplio, integral y situado y en un marco de derechos como lo plantea la ley.

Pero es fundamental destacar que estas dimensiones del pensar, si bien anclan en un sujeto individual que interioriza los procesos del grupo, no pueden desarrollarse en toda su potencialidad si no parten de una reflexión colectiva en donde los pensamientos y sentires de cada integrante amplíen las posibilidades de los pensamientos y sentires de todxs. En este sentido, otro de los componentes de la propuesta de filosofar en las aulas de Nivel Inicial se vincula a la forma en que en ella se concibe la construcción del pensamiento y del conocimiento como un proceso colectivo y horizontal, donde el docente no es el epicentro de los saberes ni el lugar de la verdad indiscutible. Esta práctica educativa abre las puertas a la posibilidad de un diálogo más rico entre generaciones que horada desde sus cimientos el adultocentrismo que caracteriza a la educación de la niñez y la juventud en todos sus niveles.

Consideramos que tanto la ESI como la filosofía con niñxs habilitan y al mismo tiempo exigen el *protagonismo de la niñez*[14]

14. El concepto de "co-protagonismo de la niñez" (Magistris y Morales, 2018) es una continuación del "paradigma del Protagonismo Infantil (Liebel; Alfageme; Cussiánovich) que concibe a la niñez no solo como un colectivo con derechos

en los procesos educativos y, en tal sentido, no son novedades ni recetas sino paradigmas de pensamiento pedagógico que nos obligan a revisar todas nuestras prácticas educativas desde sus cimientos, en cualquiera de los niveles e independientemente del contenido a enseñar. Como hemos sostenido anteriormente, el orden hetero-patriarcal, sexista y adultocéntrico se ha erigido como matriz organizativa, a menudo en forma de currículum oculto, de la enseñanza en las escuelas e instituciones de Nivel Inicial, moldeando nuestras miradas y naturalizando el rol de mujeres y varones, así como el de la niñez y la adultez en las prácticas educativas. La filosofía con niñxs convierte a las infancias en protagonistas principales de la clase ya que la indagación filosófica se dispara y sostiene a partir de sus intereses, inquietudes, sentires y pensares, y promueve herramientas para que cada niñx desarrolle, en comunidad, un pensamiento autónomo y al mismo tiempo atravesado por la otredad y respetuoso de la alteridad en todas sus dimensiones. Esto es posible ya que la propuesta está organizada en función de la apertura a la voz de la infancia, sin la cual el acontecer filosófico no sería posible. Son lxs niñxs quienes preguntan, quienes plantean las problemáticas que les interesan, quienes proponen hipótesis y puntos de vista o inventan soluciones a la problemáticas planteadas, quienes comparten con sus compañerxs y docentes aquellas cuestiones que los inquietan, los movilizan, los divierten, les provocan placer, alegría o malestar.

Asimismo, la ESI, entendida como perspectiva transversal desde la cual encarar todas las materias del currículum, no se instituye solamente como un espacio curricular aislado, sino como una mirada atenta, una escucha sensible y una obligatoria apertura a las necesidades de niñxs y jóvenes. Como docentes, tenemos la función de elaborar propuestas didácticas para trabajar todos los ejes estipulados por la ESI, pero dichas propuestas deben ser articulables con las demandas, las

específicos sino además como sujetxs capaces y competentes con incidencia real en los procesos sociales y políticos de sus contextos de existencia. El cambio del concepto de "infantil" al de "niñez" proviene de una revisión crítica de las implicancias filosóficas, éticas y políticas de la noción de "infancia", que refiere etimológicamente a aquellxs que no tienen voz.

preguntas, las inquietudes e intereses de lxs estudiantes, quienes a menudo desafían nuestra *imaginación pedagógica* (Colectivo Filosofarconchicxs, 2016) mostrándonos cómo se resignifican y reconfiguran nuestras clases cuando nos corremos de nuestros roles de poder y le damos lugar a su voz. "Dar lugar a su voz" no implica solamente distribuir horizontalmente la palabra en las aulas sino habilitar espacios escolares para que sean lxs niñxs quienes permitan ampliar las posibilidades de la educación con sus deseos y propuestas.

En tal sentido, y como último punto a destacar, otro de los aspectos propios de la filosofía con niñxs que encontramos fundamentalmente articulable con las implicancias pedagógicas de la ESI es la manera en que está pensado el lugar del docente en las clases y la manera de habitar su rol en la enseñanza. La práctica de la filosofía implica en primer lugar un/x docente que provoca el pensamiento, que interroga, que busca incomodar intelectualmente con sus preguntas, que incita a pensar y que se corre del lugar de la transmisión de verdades y saberes cerrados. Su rol es abrir la pregunta e invitar a transitarla, sin apurarse por cerrar o clausurar sentidos, prestando atención a los saberes y representaciones previos que aparecen en la discusión colectiva, sin obturarlos de inmediato en nombre de la "verdad". Es un/x docente que asume su ignorancia y que construye su rol desde allí, desde la posibilidad de asumirse como poseedor de verdades transitorias, incompletas y discutibles colectivamente.

Esto implica a su vez un ejercicio de la escucha filosófica, es decir, prestar atención al potencial filosófico de las preguntas de lxs estudiantes, para poder pescarlas y devolverlas a la comunidad potenciadas. Docentes oyentes más que dicentes, abiertos al acontecimiento, que no solo están dispuestos a lidiar con lo emergente sino que además promueven las apariciones de lo inesperado, de lo aleatorio que conlleva inevitablemente (y afortunadamente) la presencia de la otredad en las aulas[15].

15. Para profundizar en la manera en que estos aspectos se ponen en juego en el trabajo con la ESI en las aulas recomendamos la lectura de flores, v. *interruqciones. Ensayos de poética activista.* (Neuquén: La Mondonga dark, 2013) y Ketlun, C. (ver nota 10).

> "Cualquier enseñanza implica encuentros, y por lo tanto está expuesta siempre a la irrupción de lo imprevisible. El aspecto más sensible de una intrusión en lo establecido es la emergencia del pensar del otro; es la novedad de quienes pueden llegar a 'aprender' algo. Pensar es intervenir de una manera propia los saberes que se ofrecen o circulan. Quien piensa sobre los conocimientos establecidos no los repite mecánicamente sino que los recrea y apropia, a su manera. Valorar esta circunstancia significa concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (la reproducción de contenidos canonizados)" (Cerletti, 2015: 30).

La filosofía y la ESI se enmarcan en lo que con el Colectivo Filosofarconchicxs hemos denominado "pedagogías del caos", en el sentido de que un abordaje profundo de ambas perspectivas implica necesariamente una caotización de los órdenes vigentes y de sus resabios adultocentristas, sexistas, hetero-patriarcales. Ambas sientan las condiciones de posibilidad para pensar en otros órdenes escolares posibles, en otras prácticas educativas donde la niñez y la juventud tengan una voz protagonista y que sean ellxs quienes ayuden a prefigurar en el presente una sociedad más respetuosa de las diferencias y menos indiferente a la desigualdad en todas sus facetas.

Repensar el rol docente y las prácticas educativas del Nivel Inicial desde una perspectiva filosófica y de género

Todo lo dicho hasta aquí nos lleva a postular que no podemos desarticular el adultocentrismo ni el sexismo de nuestras prácticas de enseñanza si no hacemos, como docentes, un trabajo con nuestras propias representaciones y subjetividades, con aquellos moldes desde los cuales evaluamos lo que acontece e imaginamos lo que puede acontecer en las aulas. En este sentido, lo primero a lo que nos enfrentamos es nuestra propia incomodidad adulta:

incomodidad frente a lo que sentimos, incomodidad frente a lo que sabemos (o creemos saber), incomodidad respecto de lo que ignoramos, incomodidad respecto a cuál creemos que debe ser nuestro rol en relación a la sexualidad y a las cuestiones de género en la educación de las infancias.

Si hacemos el sencillo ejercicio de pensar cuáles serían aquellas preguntas que nuestrxs alumnxs podrían plantear en las aulas que nos pudieran resultar incómodas cuando trabajamos la ESI, seguramente nos encontremos con que dichas incomodidades remiten a nuestras propias representaciones sobre sexo, género, sexualidad, genitalidad, y al mismo tiempo sobre la niñez y la adultez en relación a esas temáticas. El adultocentrismo nos ha hecho creer que como adultxs somos poseedorxs de todas las verdades respecto de la sexualidad y el género. No obstante, somos producto de una sociedad en la que la sexualidad, en todas sus dimensiones, se encuentra atravesada por dispositivos de poder que generan tabúes, inhibiciones y al mismo tiempo estereotipos y prejuicios sobre ella, incluso, y fundamentalmente, en la población adulta.

En cuanto a la subjetividad docente, estas propuestas transformadoras invitan a la deconstrucción de nuestras propias autopercepciones sobre la sexualidad y sobre cuestiones de género que atraviesan el rol para luego analizar qué implicancias pueden tener en nuestra tarea como educadorxs. A la hora de visibilizar nuestras propias concepciones implícitas sobre la sexualidad, los afectos, los roles, las jerarquías entre los sexos, la "norma", entre otras temáticas vinculadas a la ESI, creemos que hay cinco pilares conceptuales que la filosofía permite deconstruir y problematizar: las nociones de *sexualidad, género, normalidad, verdad* e *infancia*. Esto es así, en primer lugar, porque nos aporta herramientas conceptuales para sostener una concepción amplia de "sexualidad", entendida más allá de la genitalidad y del paradigma moral y biologicista, dando cuenta de los dispositivos de poder y los parámetros sociales y culturales que la moldean. Sexualidad, en este marco, implica articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

También la filosofía nos ha permitido reconocer el carácter "performativo"[16] y socialmente construido del género, poniendo de manifiesto que lo que se espera del comportamiento de los cuerpos e identidades caracterizadas como "femeninas" o "masculinas" responde a demandas socialmente establecidas, que no anclan en una base objetiva biológica. En ese sentido, cabe preguntarse cómo las naturalizaciones que se generan sobre los géneros imprimen el lugar desde el cual se ha construido el rol de la "maestra jardinera", asociándolo a prácticas de cuidado y de crianza propias de "mujeres", ocultando a otras subjetividades que actualmente ejercen el rol, partiendo además de un estereotipo de "mujer" patriarcalmente construido, y borrando el carácter pedagógico de las prácticas docentes del nivel, que tanto cuesta legitimar en el imaginario social y en las expectativas sociales sobre la función de dicho nivel educativo[17].

Por otro lado, permite poner en evidencia el carácter contingente e histórico de la noción de "normalidad", entendiendo a esta como una construcción cultural que invisibiliza relaciones de poder y de saber, y que se erige como grilla de inteligibilidad de nuestros cuerpos, relaciones, conductas y pensamientos. La norma es un molde que nos vuelve reticentes a las diferencias y a todo lo que excede a lo prescripto por los discursos hegemónicos. La norma es una *jaula clasificatoria* (Benasayag y Schmit, 2010) en la que encasillamos el mundo para sentirnos a salvo

16. El concepto de "perfomatividad" le permite a Judith Butler superar tanto las tesis deterministas (que sostienen que hay una esencia que determina apriorísticamente el género de cada sujetx) como las tesis constructivistas (que implican que el género es elegido y construido voluntariamente) al postular que son las palabras, los actos y los gestos que se realizan socialmente los que van configurando a cada persona como perteneciente a tal o cual género. Nombrar a alguien como "mujer" o "varón" es aportar a su configuración social como tal, adjudicándole ciertas características y generando expectativas sociales que producen lo mismo que esperan de cada uno de los géneros, y que constituyen a las identidades que escapan de este modelo de inteligibilidad como "anormales".

17. Para profundizar en la cuestión de la división sexual del trabajo en el capitalismo patriarcal se pueden consultar los desarrollos de Silvia Federici en *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas* (Traficantes de sueños, 2013); *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (Tinta Limón, 2015); *El patriarcado del salario* (Tinta Limón, 2018).

de lo que estalla todo el tiempo su aparente orden y uniformidad. Por eso tenemos que prestar mucha atención a la manera en que nuestras concepciones de cuerpos "normales", familias "normales", sexualidades "normales" pueden obturar nuestras miradas y conducirnos a prácticas estereotipantes, patologizantes y excluyentes de la multiplicidad en las aulas y en las instituciones educativas.

A su vez, la filosofía ha evidenciado a partir del siglo XX el carácter interpretativo y político de la "verdad", e incluso de la "verdad científica". Es por eso que a la hora de preguntarnos "¿quién tiene la verdad sobre cuestiones vinculadas al sexo, al género, a la sexualidad?" la respuesta no puede ser sino crítica y problematizadora, pero al mismo tiempo tiene que ofrecernos herramientas para construir un abordaje de la ESI fundado sobre cimientos sólidamente fundamentados y no sobre mistificaciones y prejuicios. Problematizar el carácter absoluto de las "verdades científicas" permite esquivar la idea de que solamente los "especialistas" (en biología, en psicología, en medicina) pueden encarar cuestiones vinculadas a la sexualidad en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, visibiliza que los conocimientos científicos no son neutrales, que se ven atravesados por sesgos culturales e históricos y que están en constante revisión y transformación, muchas veces repensándose en función de las demandas de colectivos que no se ven reflejados en las concepciones que la ciencia produce.[18] Por otro lado, necesitamos de la ciencia para producir conocimientos que puedan fundamentarse sólidamente frente a los prejuicios provenientes de los conservadurismos religiosos, que a menudo difunden

18. En este sentido, es destacable la importancia que tuvieron los activismos del colectivo LGTTTIBQ en pos de la despatologización de la homosexualidad o más recientemente de las personas trans por parte de la comunidad científica, especialmente la de la medicina y la psiquiatría. En la misma línea, es fundamental prestar atención a las críticas de la *teoría queer* a la ESI (por ejemplo, por su carácter binario) y a las transformaciones y mejoras que pueden generarse a partir de éstas. Estas cuestiones se profundizan en un reciente trabajo de Julieta Repetto, "¿ESI o E - CIS? La persistencia del binarismo de género en la construcción del cuerpo en el Nivel Inicial", tesis de Especialización de Nivel Superior en Educación Sexual Integral, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (CABA, 2016).

información falsa, cuestionable y altamente reactiva y peligrosa para las infancias y las juventudes. Una educación laica, científica y con perspectiva de género es hoy un derecho fundamental para la niñez, que no puede ser vulnerado en nombre de creencias religiosas, que deben poder convivir en las escuelas, como parte de la diversidad cultural del alumnado, con los contenidos y perspectivas de la ESI.

La ciencia es un saber legitimado pero no es un discurso cerrado ni refiere a una mirada única sobre las cosas. En tal sentido, se enriquece en su diálogo constante con otros espacios del hacer humano tales como el activismo y las militancias, el arte, los movimientos sociales, el derecho, las prácticas culturales en un sentido amplio, la filosofía, y fundamentalmente por la presencia de niñxs y jóvenes en todas estas dimensiones de la praxis social[19]. La interdisciplinariedad, la interseccionalidad[20], la transversalidad entre ámbitos sociales y políticos y el diálogo entre generaciones son pilares para producir conocimientos sobre las sexualidades y el género que habiliten la creación de órdenes sociales más justos y abiertos a la diversidad en todas sus facetas.

Por último, el espíritu problematizador de la filosofía nos lleva a preguntarnos cuáles son las concepciones de la "infancia" que atraviesan nuestros imaginarios pedagógicos y cuáles son las expectativas y condicionamientos que proyectamos sobre la niñez cuando decidimos qué se puede trabajar y qué no con ella. Así como la sociedad vienesa contemporánea a Freud se vio escandalizada cuando este postuló en sus trabajos sobre psicoanálisis que

19. Para profundizar más en la conformación de redes de actores expertos y no expertos en la producción de conocimiento científico ver Latour, B., *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas* (Buenos Aires: Paidós, 2012). También es un gran aporte en este sentido el concepto de "co-producción" (en "La comunidad científica: de la concepción clásica a la concepción co-produccionista" de Emiliano Marello, en María Martini, *Dilemas de la ciencia.* Buenos Aires: Biblos, 2014).

20. La *interseccionalidad* es un concepto que refiere a un paradigma de abordaje complejo de los múltiples sistemas de opresión (clasismo, sexismo, adultismo, colonialismo, entre otros) a los cuales las subjetividades están sometidas, los cuales actúan articuladamente produciendo y reproduciendo jerarquías y desigualdades en el cuerpo social. Dicho concepto fue acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw en 1989.

existía la "sexualidad infantil"[21], muchos sectores de la Academia se escandalizaron cuando Matthew Lipman sostuvo que niños y niñas podían hacer filosofía desde muy temprana edad en las instituciones educativas. Ambas actitudes reactivas coinciden con representaciones hegemónicas de la infancia que la caracterizan como una etapa de la vida inocente, ingenua, asexuada e incapaz de pensar y tomar decisiones por sí misma sin la intervención de lxs adultxs. Dichas reacciones también visibilizan concepciones adultistas y estrechas tanto de la sexualidad como de la filosofía. Tanto la ESI como la filosofía parten de una confianza en la voz de lxs niñxs y de un deseo (y hasta de una urgencia histórica) de construir con ellxs la educación que deseamos.

Incomodarnos para deconstruirnos y recrearnos colectivamente

La Educación Sexual Integral y la filosofía con niñxs en el Nivel Inicial son propuestas transversales que nos desafían en las representaciones más profundas que aún condicionan lo que creemos que puede acontecer en las aulas y lo que creemos que la niñez puede hacer, sentir, pensar en ellas. Ambas propuestas se enmarcan en lo que Freire llamó, en diálogo con Faundez, "pedagogías de la pregunta", en contraposición a aquellas pedagogías que se posicionan desde las respuestas, que habitualmente son "respuestas a preguntas inexistentes", que nadie hizo. Una educación basada en preguntas, donde quien pregunta no es solo quien ocupa el rol docente sino fundamentalmente lxs estudiantes, y en la que las respuestas no están dadas de antemano sino que son construidas reflexivamente por la comunidad, implica correr el riesgo de reconfigurar las relaciones de saber y de poder en las

21. Freud escribe en 1905 "Tres ensayos sobre una teoría sexual", donde amplía el concepto de sexualidad al separarla de sus aspectos biológicos, es decir, de la genitalidad y de la reproducción. Para esto desarrolla el concepto de "pulsión", la cual proviene de estímulos internos del sujeto, que buscan la satisfacción, el placer. Por ello "sexualidad" en sentido freudiano tiene que ver con la tendencia a la satisfacción a través de múltiples objetos. Es a partir de esta definición de sexualidad que elabora el concepto de "sexualidad infantil".

aulas, de motorizar una curiosidad genuina respecto de los contenidos curriculares, propiciar subjetividades más dispuestas a interrogar sus sentidos, sus valores, sus creencias, sus prácticas. Hay un valor pedagógico y al mismo tiempo ético y político en la incomodidad que nos traen las preguntas filosóficas cuando nos dejamos atravesar por ellas, porque solo desde este atravesamiento y desde el abandono de las cómodas certezas que acarreamos desde nuestro rol docente podremos propiciar relaciones intersubjetivas e intergeneracionales más democráticas, menos autoritarias y más abiertas a la construcción creativa de otras realidades.

Detrás de toda propuesta pedagógica se configuran mundos posibles, se habilitan algunos y se obturan otros, se expanden o contraen las potencias críticas y creativas de las nuevas generaciones y las nuestras como adultxs que habitamos, gozamos y padecemos este mundo que hemos ayudado a configurar.

Es hora de dejarnos atravesar por lo que las nuevas generaciones traen a las aulas, es hora de dejarnos afectar e incomodar por ellas en tanto portadoras del acontecimiento, y animarnos a desaprender todo aquello que opere a modo de obstáculos epistemológicos a la hora de construir nuevas formas de vincularnos con el cuerpo, la sexualidad, los afectos, los roles sociales, la feminidad y la masculinidad, es decir, a la hora de pensar nuevos órdenes escolares y sociales posibles. Esto no implica correrno de nuestro lugar de docentes y adultxs, esto no implica renunciar a enseñar ni a cuidar, sino por el contrario, garantizar reflexiva y afectivamente las condiciones para que la enseñanza no se vuelva dogmática, unilineal y reproductora de estereotipos y desigualdades.

Tomarnos en serio esta propuesta implica propiciar la generación de comunidades de docentes que puedan encarar esta práctica deconstructiva de manera colectiva, demandando las condiciones materiales e institucionales para que tal tarea sea posible.

Para cerrar, si consideramos que definir el currículum escolar implica una decisión política acerca de lo que se enseña y se aprende en las escuelas, sobre lo que docentes y estudiantes deben o pueden hacer en ellas, así como acerca de los saberes que se consideran socialmente valiosos y deseables para transmitir a las nuevas generaciones, se vuelve ineludible abrir el debate

acerca de las concepciones que guían y articulan los aspectos curriculares que sostienen las prácticas educativas cotidianas.

En este sentido, es insoslayable destacar que gracias a la articulación entre activismos y sectores políticos y parlamentarios la ESI ya está en el currículum, respaldada por una ley nacional y por otras que la complementan, y allí radica una de sus fuentes de legimitidad fundamentales y un lugar donde posicionarnos frente a las resistencias de sectores sociales conservadores.

La filosofía, en cambio, y a pesar de algunas experiencias aisladas, aún no ha sido incorporada oficialmente al currículum del Nivel Inicial y, en ese sentido, su presencia está dada mayoritariamente en escuelas de gestión privada que adoptan la propuesta como materia extracurricular y en algunos casos como proyecto institucional transversal. Creemos que hay una deuda pendiente a la hora de pensar el lugar de la filosofía en la configuración de las prácticas pedagógicas de las instituciones de gestión estatal, lo cual implica una interpelación a las políticas educativas que regulan la educación oficial a lo largo y a lo ancho de nuestro país.

El movimiento incomodante de la filosofía no solo sacude las certezas subjetivas sino que al mismo tiempo debe ser una herramienta para preguntarnos qué órdenes sociales más amplios estamos configurando con nuestras prácticas actuales, qué jerarquías y desigualdades estos reproducen y qué improntas adultistas, heteropatriarcales y clasistas subyacen a la elaboración de políticas educativas actuales.

Si la ESI es un derecho, ¿por qué no pensar que una educación filosófica para las infancias también debiera serlo?

Capítulo 4

La potencia prefigurativa del caos y la imaginación pedagógica radical desde la praxis de Filosofar con chicxs

Colectivo Filosofarconchicxs[1]

Sólo quien se transforma me es afín.
Friedrich Nietzsche

La entrada de la filosofía en los Niveles Primario e Inicial abrió, a partir de la década del ´60, de la mano del filósofo estadounidense Matthew Lipman y de las múltiples relecturas latinoamericanas que se han hecho de su propuesta, un sinfín de posibilidades teóricas y prácticas que siguen alimentando debates y reflexiones en la actualidad. Esto es así porque, como en toda propuesta pedagógica, el encuentro entre la niñez y la filosofía en las instituciones educativas no puede asumirse como una receta ni reducirse a la implementación de herramientas y estrategias definidas independientemente de los contextos educativos particulares y de las subjetividades que se ven atravesadas por ellos. En este sentido nuestro diálogo con la tradición *para* y *con* niñxs muestra un carácter dinámico y se adecua a nuestros

1. Integrado por Aldana Carreira, Victoria Heredia, Laura Macri, Ángela Menchón y Sofía Rosales.

intereses, deseos y desafíos que como educadorxs nos ha tocado encarar en nuestras prácticas situadas.

A lo largo de varios años de trabajo en las aulas, de investigación y de diálogo crítico con la tradición lipmaniana y sus reformulaciones, el Colectivo Filosofarconchicxs desarrolló algunas herramientas teórico-prácticas que nos proponemos compartir en estas páginas. Desde nuestro inicio, estas reflexiones se dieron en interacción con otrxs docentes, estudiantes y compañerxs que encontramos en la búsqueda de experiencias educativas alternativas a las prácticas escolares hegemónicas. El contexto actual nos desafía a repensar argumentos en defensa de la educación pública y a propiciar reflexiones filosóficas para su transformación.

Si bien nuestros desarrollos conceptuales surgieron de la búsqueda de las potencialidades que la filosofía con niñxs y jóvenes generaban a partir de la construcción de comunidades de indagación en las aulas, esta propuesta nos aportó una mirada filosófica sobre las prácticas educativas en su totalidad.

La filosofía es una disciplina que por definición está abierta al emergente y tiene por función la crítica de lo establecido, por lo cual, a partir de su presencia transversal en la escuela y en los espacios de formación docente, posibilita cuestionar y dislocar órdenes hegemónicos existentes y habilitar otros modos éticos y políticos de vincularnos. A su vez, la reflexión filosófica de las prácticas pedagógicas construye saberes que hacen visibles sentidos y problemáticas a través de la conceptualización.

La propuesta de filosofar con chicxs asume en esta perspectiva un carácter más amplio que el de los sentidos que tradicionalmente se asocian a ella: no sólo como una propuesta didáctica para trabajar en las aulas sino como una *filosofía de la educación* que invita a interpelar nuestras subjetividades habilitando la transformación de las prácticas educativas. Así, desde el horizonte político-filosófico se apuesta a generar en el espacio de la educación pública otras escuelas posibles, construidas colectivamente junto a niñxs y jóvenes, donde se valoren la afectividad, la horizontalidad y la cooperatividad en los vínculos pedagógicos. Escuelas donde podamos construirnos como sujetxs más libres y empoderadxs, que se proyecten a una

transformación de los órdenes dominantes, imaginando nuevos mundos posibles.

Haciendo eco de la definición deleuziana de la filosofía como "creación de conceptos", y teniendo en cuenta que todo concepto se elabora para la resolución de un problema específico en el plano del pensar (que a su vez tiene implicancias en el ámbito del hacer), se aportan algunos conceptos que serán desarrollados articuladamente en este trabajo: *comodidad afectiva* e *incomodidad intelectual* como condiciones de posibilidad de la comunidad de indagación; *caos-acontecimiento* como dimensión que abre lo escolar hacia otras posibilidades no previstas por el orden-disciplinar; la filosofía con niñxs como *pedagogía prefigurativa*, y la *imaginación pedagógica radical* como campo que habilita la posibilidad de pensar más allá de las representaciones existentes sobre lo educativo.

En un primer momento analizaremos cuáles son los órdenes sociales que ofician de marco para nuestras prácticas educativas y cómo podemos, si es que es posible, modificar estos órdenes sociales al interior de las aulas, ¿qué herramientas habilitan a movilizar las estructuras que estos órdenes configuran? Los conceptos de *pedagogía prefigurativa* y de *imaginación pedagógica* resultan en el presente texto claves de pensamiento para elaborar algunas respuestas a estos interrogantes. Esto lleva a una reflexión sobre la necesidad de trabajar con nuestras representaciones respecto a lo que esperamos y creemos que puede pasar en las escuelas, interrogando así la manera en que distintas marcas de los órdenes sociales dominantes siguen presentes en nuestras subjetividades y en nuestras miradas sobre las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo. El concepto de *caos-acontecimiento* asociado al movimiento disruptivo que abre la filosofía en las aulas tendrá aquí un rol central como clave interpretativa de cómo se configuran las representaciones docentes.

¿Cuáles son aquellas marcas que tenemos que deconstruir para poder propiciar y no obturar propuestas transformadoras en las aulas?

Por último, nos detendremos en el espacio del aula como unidad mínima de análisis de las prácticas educativas. Allí

plantearemos que la *incomodidad intelectual* y la *comodidad afectiva* son las condiciones que hacen posible generar comunidades de indagación en donde puedan gestarse nuevos vínculos entre docentes y estudiantes, nuevas distribuciones del poder y del saber con las infancias, otros usos de los espacios y de las temporalidades y otras formas de habitar el rol docente. Así desarrollar el aporte de la filosofía con niñxs en la transformación de las instituciones educativas y en la forma de encarar la educación de la niñez.

Todo este marco conceptual ha sido configurado en virtud de los desafíos que presenta la práctica filosófica en las salas de los Niveles Inicial y Primario principalmente, y da cuenta de que la teoría nunca puede pensarse como un conjunto de nociones cristalizadas sino como una construcción dinámica en constante diálogo con la práctica, apostando a que los conceptos que se presentan se potenciarán cuando entablen con lxs lectorxs un diálogo amistoso y crítico con las conceptualizaciones que la comunidad filosófica ha venido produciendo al respecto.

1. La educación como proyecto social: entre la teleología y la prefiguración pedagógica

La relación entre proyecto social y proyecto educativo de determinada sociedad es una realidad insoslayable desde la creación misma de la educación como política universal en los Estados modernos. Durante la Modernidad, la educación comienza a percibirse como uno de los aspectos fundamentales de las sociedades capitalistas modernas. Pensar la educación en su función social implica la preocupación e intervención de los Estados en la transmisión de saberes a las nuevas generaciones en relación a un proyecto de sociedad que se busca configurar. Es decir, que el proyecto educativo que se promueve depende del ideal de sociedad que se intenta construir. La manera en que se definen las políticas educativas tiene que ver con el lugar que las nuevas generaciones deben –y se les permite– habitar, los saberes significativos a ser transmitidos y las formas de vinculación que se promueven como deseables para esa sociedad, entre otras cosas.

Sin embargo, este vínculo entre sociedad y educación no siempre es explícito ni unidireccional, ni el campo educativo es un espacio sin tensiones internas. La escuela no es ajena a las dinámicas de poder inherentes a cualquier ámbito de relaciones humanas. En el campo educativo, los vínculos y dinámicas que se producen no son estáticos y uniformes, sino que se entraman en complejas luchas de poder, atravesadas por intereses políticos y económicos. Por otro lado, el ámbito escolar no acepta pasivamente los objetivos que la sociedad le adjudica, sino que construye, transforma y puede iniciar cambios sociales a partir de acciones educativas. Así, la escuela podrá albergar en sí misma sentidos que la acercan a una función reproductora del *status quo* o sentidos que la colocan como potenciadora de transformaciones. De este modo puede mantener vínculos tanto de cercanía y permeabilidad respecto de las problemáticas que acontecen socialmente como de lejanía y conservadurismo respecto de los cambios que sucedan a su alrededor. No obstante, ya sea en sus aspectos reproductivos o transformadores, la relación entre educación y sociedad se convierte en un campo de disputas en donde entran en tensión diversos marcos ideológicos y políticos.

Si pensamos en la educación moderna, la misma fue diseñada a partir de ciertos discursos hegemónicos del momento. Tanto la Iglesia como el Estado indicaban y se disputaban qué modelos de ser humano y de sociedad eran preferibles y deseables, para ser configurados mediante la educación. La funcionalidad de la educación es aquí principalmente *teleológica*, puesto que a través de la enseñanza se espera la formación de lxs niñxs bajo un determinado modelo de adultxs futurxs. En contrapartida, en la educación actual se proclama la crisis de las utopías y de los grandes relatos, pero se puede pensar que son el Mercado y los discursos neoliberales los que han venido a reemplazar a la utopía, imponiendo un modelo de sociedad individualista y consumista como único modo de vida posible. Desde esta perspectiva, la educación se piensa como un servicio que será consumido según las posibilidades económicas y simbólicas de cada sujetx o clase social, manteniendo o profundizando las desigualdades existentes. En este sentido, podemos pensar que los principios históricos de la educación siguen presentes en nuestro contexto actual, tanto

la educación en su sentido reproductor de la hegemonía de turno como la función teleológica de la formación de sujetxs funcionales al orden vigente.

El desafío es entonces pensar en un nuevo proyecto educativo, una nueva forma de escuela, que sea intencional, pero no rígida y dirigida, que diga pero que no ordene. Una enseñanza que transmita conocimientos pero con la posibilidad de transformarlos y de crear algo nuevo a partir de lo existente. Una educación que sea significativa para estudiantes y docentes, en el aquí y ahora del presente, que maneje otra temporalidad, que afirme el presente para construir un futuro y que establezca otra relación más constructiva entre generaciones. A su vez, la misma deberá tener la precaución de no caer en la proliferación de discursos fragmentados que sigan enriqueciendo la perspectiva neoliberal que entiende la educación como un servicio.

En un trabajo anterior de este Colectivo, *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible* (2016) nos preguntamos cómo pensar una educación en nuestro presente que no sea *teleológica*, que aporte a la formación de subjetividades sin necesidad de definirlas de antemano en función de un modelo adultista y rígido. Además, abrimos la reflexión a la dimensión microfísica de la educación, ligada a dichas subjetividades, a los vínculos y formas alternativas de sociabilidad que se pretenden potenciar, teniendo en cuenta la dimensión deseante o motivaciones subjetivas para la transformación de las escuelas actualmente conocidas, preguntándonos cómo podrían emerger dichas motivaciones en las condiciones actuales.

Para construir prácticas educativas que proyecten desde el presente la sociedad que queremos, pero que a la vez no impongan una nueva hegemonía a seguir, proponemos pensar la educación en clave de lo que hemos denominado la *pedagogía prefigurativa*[2]. Esta forma de entender la pedagogía implica

2. Este concepto se construyó y es deudor del concepto acuñado por Hernán Ouviña: "política prefigurativa", que en palabras del autor se refiere a: "un conjunto tanto de prácticas como de relaciones sociales y condiciones materiales de existencia que, en el momento presente, "anticipan" los gérmenes de la sociedad futura" (Ouviña, 2013: 88). Este concepto de Ouviña piensa lo social en su conjunto, es un concepto más amplio que involucra múltiples sujetos y aspectos (económicos, políticos y culturales) que implican dimensiones objetivas y subjetivas, con la intención de generar nuevas relaciones sociales, contrahegemónicas. Nuestro aporte es pensarlo, siguiendo sus intenciones, en el ámbito educativo.

romper la impronta teleológica propia de los lineamientos educativos (y también políticos) heredados de la Modernidad.

Varios interrogantes se presentan en relación a esta forma de pensar la realidad y la posibilidad de su transformación: ¿quién define hacia dónde debemos dirigirnos y según qué criterios lo hace? ¿Qué pasa con las contingencias que se producen en el camino hacia la consecución de tal fin? ¿Qué margen para el azar, para el acontecimiento, para lo nuevo, para lo incierto, deja ese camino teleológico? ¿Qué pasa con las voces de quienes quedan por fuera de la definición del "telos" a alcanzar, en este caso, la niñez? En la historia de la escolaridad moderna, uno de los problemas de la teleología es que la finalidad última a perseguir siempre ha sido delineada por el universo adulto en función a un modelo de infancia determinada siempre como "carencia" o "incompletitud", y en pos de una adultez deseada que esta niñez vendría a encarnar en forma de "potencia".

Atentxs a estas preocupaciones, y siguiendo los planteos de Hernán Ouviña (2011) respecto a las lógicas de algunos proyectos políticos emancipatorios de la actualidad, hemos configurado la noción de *pedagogía prefigurativa*. Esta pedagogía no determina de manera rígida y unilateral hacia dónde hay que ir, ni cómo tienen que ser lxs sujetxs o las características que debe adoptar la sociedad futura, aunque parte de algunas propuestas que sirven de guía de nuestras intervenciones y operan como *ideas-eje* que se pueden llevar adelante en el presente y de manera transversal en nuestras prácticas. Estas ideas-eje son: la *horizontalidad*, la *dimensión afectiva de los vínculos*, la *conciencia crítica* y la *organización colectiva* (2016), y a nuestro entender están presentes en el modo en que interpretamos la práctica del filosofar con chicxs en las aulas.

La filosofía con chicxs, entendida como pedagogía prefigurativa, supone una dimensión ético-política que se desarrolla en la construcción de *vínculos afectivos* y *horizontales* en la comunidad de indagación, tanto en las aulas como en las

instituciones, reconociendo todas las voces, sin desconocer las singularidades. Esto constituye una tensión entre diversos deseos, sentimientos e ideas en un diálogo complejo, que abarca distintos aspectos humanos, que contemplan contradicciones y múltiples formas de existencia para construir vínculos genuinos y no como simple "aceptación de la diferencia".

Asimismo, esta dimensión ético-política también supone la construcción conjunta de una *conciencia crítica*, por ejemplo, a través de la puesta en juego del pensamiento complejo y la indagación colectiva en las aulas, y en la reflexión sobre el hacer cotidiano teniendo en cuenta las relaciones de poder propias del contexto social e institucional. Por último, todas las acciones que se lleven adelante propician la *organización*, lo que nos permiten tanto a docentes como a estudiantes reconocernos como sujetxs activxs dentro de una comunidad educativa. Nos referimos a la posibilidad de producir de manera conjunta ideas, herramientas y estrategias, que se enmarcan en la complejidad de las prácticas y llevan a visibilizar cambios sociales y políticos más amplios.

Estas ideas-eje de la *pedagogía prefigurativa* se relacionan entre sí, adquiriendo su especificidad en los vínculos y ámbitos en los que se insertan, habilitando una transformación de las relaciones sociales (entre docentes y alumnxs, alumnxs entre sí, entre docentes y docentes y entre docentes y directivxs) en la totalidad de la comunidad educativa.

Pensar la educación como *pedagogía prefigurativa* nos permite anticipar en el presente la escuela que deseamos, a través de la modificación de nuestro pensar, nuestro sentir y nuestro hacer en el seno de prácticas concretas, aun cuando el marco que las contiene tenga residuos de una escuela moderna, disciplinante, homogeneizante y teleológica. Además, la noción de *prefiguración* no implica saber de antemano hacia dónde vamos, en el sentido de construcción de una sociedad ya estipulada. Esto nos permite pensar junto a otrxs ese futuro e ir configurándolo sin utopías duras que regulen esa búsqueda. Entonces, se produce un cambio en la noción de tiempo que tradicionalmente priorizó la escuela, entendida como una línea hacia adelante, acumulativa, para empezar a pensarla desde un presente que construye sentidos

propios, enfatizando la participación de todas las subjetividades, cada cual desde su experiencia y horizonte.

Desde esta perspectiva, también nos alejamos de las miradas mercantilistas de la educación que buscan ofrecer una serie de "servicios educativos" según la capacidad del/la consumidor/x. No pretendemos exponer una pedagogía de escuelas de elites o privadas, que desdibujan su carácter excluyente. Consideramos que explicitar las ideas-eje nos proporciona el horizonte ético-político que guía la pedagogía prefigurativa para construir en el presente una educación inclusiva y transformadora.

La propuesta de filosofía para/con niñxs se ha implementado a lo largo de Argentina principalmente en escuelas privadas, que la incorporan como una oferta más dentro de las novedades pedagógicas que se presentan a las familias. Así entendida, la propuesta pareciera estar lejos de aportar a una transformación social profunda como la que venimos planteando, y corre el riesgo de volverse un privilegio para ciertas elites.

Todas las ideas que hasta aquí hemos planteado implican no considerar la práctica de la filosofía en las aulas como una opción más dentro del mercado, ya que así su implementación puede volverse superficial y en cierta medida reproductivista. Además, ponen de manifiesto la necesidad de apostar a la filosofía en la escuela pública como el espacio valioso de pensamiento, de reflexión y de vinculación afectiva que resiste a las lógicas instrumentalistas e individualistas del mercado.

2. La filosofía como "pedagogía del caos": ampliar nuestra imaginación pedagógica para transformar la enseñanza

Ahora bien, ¿están la pedagogía prefigurativa y las ideas-eje que hemos desarrollado ausentes de las prácticas educativas actuales? ¿Significa lo que hemos dicho anteriormente que las instituciones educativas no se han transformado a lo largo de todos estos años?

Para quienes trabajamos en espacios educativos es innegable que se han producido muchas transformaciones en las escuelas

públicas de nuestro país en las últimas décadas, en cuanto a planteos pedagógicos y revisiones curriculares, muchas de las cuales consideramos coinciden con la filosofía de la educación implícita en las ideas-eje antes propuestas. Algunas de las modificaciones e innovaciones más significativas fueron, por ejemplo: la introducción de la tecnología y la exploración de sus posibilidades al interior y al exterior del aula, la valoración y el respeto por la palabra de lxs chicxs, la importancia de los saberes previos a la hora de introducir temas, el cuestionamiento del castigo como una forma de disciplinamiento, la pérdida de la importancia del aprendizaje memorístico, la Educación Sexual Integral como perspectiva transversal en todos los niveles educativos, la creación de espacios de convivencia donde lxs niñxs pueden aportar a pensar las reglas del aula, entre otros.

Sin embargo, también consideramos que más allá de estos cambios se puede constatar (dependiendo del contexto) que al interior de las instituciones existen estructuras determinadas y modos de organización que no han sido modificados. No podemos soslayar que gran parte de las dificultades para transformar las prácticas educativas y las lógicas institucionales responden, en primer lugar, a las decisiones políticas y económicas en las que la tarea de lxs docentes se enmarca. Las condiciones materiales de trabajo en las instituciones públicas de nuestro país son el escenario fundamental sobre el que pueden, o no, germinar prácticas educativas que garanticen el derecho de la niñez a la educación. Las políticas educativas que se proponen en el contexto actual implican el vaciamiento material y simbólico de las condiciones mínimas de trabajo dejando poco margen para avanzar en las modificaciones pedagógicas que enriquezcan nuestra tarea.

Ahora bien, sin dejar de lado esta dimensión material que opera como principal obstáculo en la modificación y mejora de nuestras prácticas, nos interesa ahondar en la dimensión representacional, colectiva y subjetiva de las transformaciones educativas. La continuidad de una educación con rasgos conservadores da cuenta para nosotrxs de cierta tendencia, en la comunidad educativa y en la sociedad en su conjunto, de continuar con la reproducción de lo mismo, que es transversal a distintos niveles educativos de la gestión estatal y privada. Así,

si bien existen ciertas modificaciones que se vienen impulsando hace un tiempo y desde distintos lugares en las políticas educativas y en las dinámicas institucionales y áulicas, creemos que existen resabios de una escuela y una pedagogía moderna que siguen influyendo en nuestras representaciones y nos limitan a la hora de pensar nuevas configuraciones escolares y sociales.

Uno de los conceptos que nos permiten elaborar hipótesis explicativas sobre la persistencia de estas representaciones modernas (y los deseos que se relacionan con ellas) en nuestros modos de concebir nuestras prácticas educativas es el de "orden". La imaginación pedagógica[3] actual sigue enlazada, a nuestro entender, a una representación de *orden escolar disciplinario*, gestada en el siglo XIX pero vigente en nuestras subjetividades, aun en el modo de la actualización y la adaptación a los tiempos presentes. Aún es frecuente escuchar pedidos de "orden" que parecen reclamar por la pérdida de autoridad o control frente a lxs niñxs.

Nos interesa profundizar a qué se refieren lxs docentes o directivxs en este llamado al orden, buscando problematizar la mirada que subyace frente a este concepto, sobre el rol docente, lxs niñxs y el quehacer pedagógico.

Existe un concepto de "orden" que parece tener un uso dominante en los discursos escolares a través de la valoración del silencio y la disciplina como condiciones indispensables de la educación. Una extensa bibliografía problematiza los principios pedagógicos del orden escolar moderno ligado a mecanismos de vigilancia, lógicas normalizadoras homogeneizantes y vínculos jerárquicos que fueron abordados por la pedagogía crítica y en particular por los análisis del filósofo Michel Foucault (2006) sobre el poder disciplinar. En continuidad con estas corrientes teóricas, vinculamos la noción de "orden" a la matriz fundante de los sistemas educativos dentro de las sociedades capitalistas modernas. En este sentido, está fuertemente ligado

3. Este concepto se refiere a la producción de representaciones respecto de la educación que configuran las maneras en que lxs sujetxs, socialmente situadxs, tienen de percibir la realidad educativa y de concebir aquello que puede suceder en la escuela. De esta forma, toda formación histórica tendría un campo de imaginación pedagógica como plano, constituyendo discursos, prácticas e imaginarios sobre lo educativo (Colectivo *Filosofarconchicxs*, 2016).

a los principios homogeneizantes, jerárquicos y teleológicos anteriormente mencionados.

El concepto de "orden" se entiende como orden-disciplina, manifestándose en aspectos institucionales como la movilidad de los cuerpos, la vigilancia permanente o la sanción normalizadora. Lxs docentes son quienes a menudo insisten en reducir los movimientos de lxs niñxs aun cuando los espacios suelen ser pequeños o las estructuras edilicias poco tienen que ver con las necesidades (o al menos con los gestos corporales) que suelen realizar. ¿Cuántas veces al día se les pide que se queden quietxs, que se sienten en las sillas, que no corran? ¿Qué espacios hay en las aulas o en el patio para el movimiento? ¿Cómo es percibida la corporalidad y la espacialidad por docentes o directivxs?

La noción de orden también puede verse a través de la sanción normalizadora, cuando el grito se convierte en la única forma de comunicación o cuando las explicaciones que se dan frente a los conflictos se reducen al "reto" o al castigo que excluye a lxs niñxs de las salas. El orden disciplinar valora la quietud, el silencio, el control sobre lo que sucede, sobre lo que se dice desde la mirada unilateral y continua de lxs docentes.

Desde esta percepción del orden surge como contracara el desorden en tanto indisciplina, de forma tal que todo aquello que escape a la lógica esperada será percibido como "caos". Aparece así una concepción dicotómica en la que el *orden* es entendido como disciplina y el *caos* como indisciplina. El caos-indisciplina desde esta mirada es lo impredecible, lo inesperado y suele generar reacciones para limitarlo, cuestionarlo o invisibilizarlo, ya que no puede incluirse en las prácticas escolares. El caos se define, así, como ausencia de orden, como falta o falla de aquello que no está predeterminado, que no corresponde con los supuestos de lo que puede suceder en el ámbito educativo. Las interrupciones, las peleas, los conflictos, lo que nos incomoda, la sexualidad[4], el

4. Si bien en este trabajo nos abocamos a la exposición del concepto de caos-acontecimiento en relación a la problematización del orden disciplinar moderno, consideramos que es una perspectiva que cuestiona de manera general los órdenes socialmente establecidos, en especial aquellos que se expresan en dicotomías. En este sentido, también discute con el denominado "orden heterocispatriarcal". Este orden se refiere a que todas las personas tienen que responder a un sistema binario de géneros (masculino/femenino) que es asignado al nacer a partir de características biológicas y supone que la heterosexualidad es la orientación sexual natural y normal. Esto conlleva a la sanción, negación e invisibilización de los géneros disidentes o que escapan del binarismo. Entonces, este orden implica una jerarquización de los géneros postulando al masculino como superior y con autoridad frente a los otros, naturalizando y permitiendo la violencia y dominación hacia estos últimos.

Sin embargo, esta manera de entender la identidad y la sexualidad no es la única posible. Este orden es una configuración instalada histórica y culturalmente, sostenida por la dominación patriarcal, pero no deja de ser un orden contingente. El cuestionamiento del mismo puede generar actitudes inmunizantes que tienden a la conservación del orden vigente en pos de prevenir un "caos social". A diferencia de esta percepción, nuestra propuesta piensa al caos como acontecimiento, como dimensión fundante, que nos permite atender, visibilizar y valorar todo lo existente, dando lugar a otros sentidos y posibilitando la creación de nuevas formas de vincularnos. Esta perspectiva comprende a los géneros como construcciones sociales que se forman a lo largo de la vida de cada unx y que parten de la autopercepción personal, para luego expresarse a lxs otrxs y constituirse también en dicha interacción. Los géneros y la sexualidad no son determinados por condiciones biológicas ni son fijas y para siempre, por el contrario, se manifiestan en una multiplicidad de posibilidades de elección y expresión.

Atender a esta perspectiva implica visibilizar y reflexionar en la escuela sobre cuestiones históricamente silenciadas. El orden heterocispatriarcal se manifiesta, en parte, mediante el currículum oculto, que es lo que se enseña en la vida cotidiana de las instituciones sin que esté formalmente establecido. El currículum oculto refiere a las normas a las que adherimos sin que nadie nos obligue a reproducirlas, son imperativos que vivimos como si fueran naturales, dificultando su

cuestionamiento a la autoridad o la negativa a realizar actividades propuestas, así como todo aquello que se corra de lo anticipado, pueden ser interpretados como problemas que desbordan el control sobre lo instituido.

Sostener esta dicotomía puede tener efectos inmunizantes en las prácticas pedagógicas, porque la misma sirve como protección de aquello que consideramos se aleja del "orden" deseado. Ante esta perspectiva es frecuente tratar de encauzar el emergente, cayendo en la reproducción de los dispositivos de disciplinamiento. Es preciso correr el velo del orden disciplinar para ver más allá, abrir nuevas perspectivas y posibilitar el aporte de otras subjetividades al trabajo educativo. Reducir lo inesperado a lógicas disciplinares nos limita las posibilidades de escucha y acción pedagógicas.

Proponemos entonces un nuevo sentido del caos: el *caos-acontecimiento*, que alude a una dimensión fundante, anterior a todo orden contingente y a toda valoración de lo que acontece, que abarca la totalidad de lo que sucede en las aulas. El caos-acontecimiento supone el diálogo constante con el emergente. Esta ampliación de la multiplicidad de sentidos de lo posible nos permite repensar la naturalización de nuestras prácticas para su transformación. Resignificar nuestras miradas implica correrse de una perspectiva teleológica, homogeneizante y jerárquica que impone el orden escolar disciplinar. Cambiar la mirada es interrogar aquello que surge como inesperado, es darle lugar para poder abordarlo. El caos-acontecimiento da lugar a algo nuevo, no obtura el sentido de manera unilateral o predeterminada, habilita una nueva lectura sobre lo que acontece. El caos-acontecimiento contiene la potencia de lo genuino, manifiesta aquello que es único e irrepetible de las singularidades y de lo colectivo de cada grupo.

Pensar a partir del caos-acontecimiento nos aleja de la actitud inmunizante que generaba la dicotomía caos-orden y, a su vez, nos propone otras dos actitudes que desde la misma perspectiva tienen diferencias en su proyección. Una actitud consiste en notar el emergente y trabajar con él, abordarlo. Otra actitud consiste en generar las condiciones y propiciar precisamente el caos-acontecimiento, provocarlo. Nuestra apuesta es doble, el

problematización. Educamos sobre sexualidad a través de nuestro lenguaje corporal, de nuestras formas de movernos, de expresarnos, de escuchar y atender algunos discursos en detrimento de otros, también en la configuración de las palabras autorizadas en relación a otras o cuando nos reímos o hacemos humoradas sexistas, gordofóbicas, racistas o contra la diversidad corporal. Por otro lado, también se reproduce mediante la organización de los espacios institucionales donde, por ejemplo, no se atiende que la docencia es una función social altamente feminizada y sin embargo nos encontramos con las siguientes denominaciones en masculino: "Sala de Profesores", "Preceptores", "Baño de los docentes", "Directivos". También se evidencia en las diferentes expectativas que podemos tener de niños y niñas, cuando de las niñas se espera dedicación, prolijidad, buena conducta acompañada de silencio, mientras que de los niños se resalta la inteligencia, participación, la destreza deportiva o tecnológica y la toma de la palabra.

La perspectiva del caos-acontecimiento nos invita a revisar nuestras matrices patriarcales, binarias y heteronormativas y en este sentido, defiende y propicia la inclusión de la ESI (Educación sexual integral, Ley 26.150) en las escuelas.

filosofar con chicxs atiende y aborda el acontecimiento y, a su vez, lo provoca. La generación de estas condiciones tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad de voces y experiencias, la circulación de la palabra de manera horizontal, la atención y la valoración de la dimensión afectiva, la integración de lo lúdico, el cuestionamiento de lo dado a través de las preguntas, el desplazamiento de lxs docentes del lugar central del saber, entre otras. Esto implica la potencia de la construcción colectiva del conocimiento, es decir, del reconocimiento de la capacidad reflexiva y creativa de la niñez.

Ahora bien, retomando lo dicho anteriormente sobre la relación entre imaginación pedagógica situada y orden escolar disciplinar, entendemos que el caos-acontecimiento nos invita a definir la imaginación pedagógica de manera *radical*. La imaginación pedagógica *radical* refiere a la irrupción de lo posible en el campo de lo establecido. Apela a lo deseable, lo disruptivo, a las alternativas de lo existente e implica quebrar la lógica de la imaginación socialmente constituida. Es la capacidad de pensar más allá de lo dado, y lleva a movilizar el deseo, en tanto nos impulsa a imaginar nuevos modos de habitar la educación, aun cuando sus formas no sean definidas ni determinadas. Apostamos por la potencia de la reflexión subjetiva que abre las grietas necesarias para movilizar la *imaginación pedagógica radical* en el cuerpo inamovible de lo dado[5].

Posicionarnos desde una *Pedagogía del Caos* es incorporar una perspectiva filosófica en las aulas, para repensar y desterritorializar los elementos propios del orden escolar, deconstruir nuestras subjetividades a través de la profundización de los conceptos que se despliegan en el ámbito educativo y abrir los sentidos posibles. La filosofía atraviesa nuestras prácticas por medio de la pregunta constante que interpela nuestras miradas y

5. Entendemos que el compromiso por las transformaciones educativas no es individual ni buscamos trasladar la responsabilidad de estas modificaciones a lxs docentes. Lo que intentamos proponer es que la reflexión sobre nuestras subjetividades docentes y los cambios en nuestras representaciones sobre lxs niñxs y la educación, son una puerta de entrada a dichas transformaciones y nos posibilitan crear y dar nuevos sentidos a nuestras prácticas, aun en contextos negativos, limitantes o adversos.

cuestiona la unidireccionalidad de los sentidos y planteos, lo que creemos que es condición de posibilidad para transformar los órdenes escolares hegemónicos.

Los conceptos de *pedagogía prefigurativa*, *caos-acontecimiento* e *imaginación pedagógica radical* son conceptos claves para reflexionar sobre el campo educativo, ya que abren la posibilidad de movilizar el campo de las representaciones de nuestra época hacia otras prácticas educativas. Es decir, anticipan en el presente la escuela que deseamos y dan espacio a que sean lxs propixs niñxs quienes aporten a la configuración de nuevos escenarios educativos. La filosofía con chicxs forma parte de aquellas prácticas que en la actualidad han permitido salir de ese plano de representaciones y romper con ese imaginario establecido, con el campo de lo ya dado, constituyendo gestos de *imaginación pedagógica radical*.

3. Filosofar con chicxs en la escuela: la niñez piensa, se piensa y nos invita a (re)pensarnos

¿Cómo es que estos análisis de nivel macro inciden en las prácticas particulares y cotidianas de lxs estudiantes y lxs docentes? La filosofía con chicxs, entendida como una filosofía de la educación, como *praxis*, nos ha permitido reflexionar sobre algunas nociones tradicionales para crear nuevos sentidos y resignificar distintos conceptos.

En su propuesta original, la práctica de la filosofía con niñxs plantea la importancia y la interrelación de tres dimensiones del pensamiento: *la dimensión crítica* (que permite analizar, juzgar evaluar, establecer conexiones, etc.), *la dimensión creativa* (que permite construir algo diferente en el proceso de ir más allá de lo dado) y *la dimensión ética* (que afirma que pensamos mejor teniendo en cuenta a lxs otrxs). Estos aspectos que se ponen en juego al interior del aula, proponen y propician la construcción de un tipo de sociabilidad particular denominada "comunidad de indagación". La comunidad de indagación es el ámbito físico y simbólico que se busca construir en las aulas a partir de la interacción entre estudiantes y docentes. En la comunidad se entretejen lazos de afecto, de pensamiento y de creatividad

como dimensiones inseparables del pensar. Para nosotrxs, la comunidad de indagación es la herramienta conceptual que nos permite pensar y a la vez posibilitar la construcción colectiva de conocimiento. En este sentido, resignificamos la comunidad de indagación clásica, priorizando los vínculos entre docentes y chicxs, pero también, y fundamentalmente, entre lxs chicxs entre sí y con los conocimientos que se generan en el aula, asumiendo lxs docentes un nuevo rol.

Respecto de las dimensiones del pensamiento, entendemos que es la dimensión afectiva[6] la que garantiza la conformación de la comunidad de indagación y la construcción colectiva de conocimiento. La dimensión afectiva es la condición necesaria para disparar y desarrollar el proceso de conocimiento y para crear el espacio material y simbólico de la comunidad, es decir que, aunque reconocemos que cada una de las dimensiones del pensar tiene gran relevancia y aporta diversos matices en la búsqueda del conocimiento, nuestro acento no está puesto en la dimensión crítica del pensar y el aprender sino en aquello que posibilita el encuentro.

De aquí que consideramos a la dimensión afectiva como aquella en la que se apoyan las demás dimensiones y proponemos la noción de *comodidad afectiva* para resaltar y comprender esta prioridad. Para nosotrxs, son los vínculos afectivos los que garantizan la comodidad y la libertad necesarias para poder manifestar a la comunidad nuestras inquietudes, preguntas, hipótesis, entre otras expresiones de las dimensiones crítica y creativa. El diálogo genuino y comprometido depende de la confianza y la apertura al otrx. Esta confianza se logra cuando sentimos y comprendemos a lxs otrxs sin entenderlxs como jueces (que emiten sentencias o valoran nuestros pensamientos), como rivales a derrotar o como personas extrañas u hostiles. Cuando hay comodidad afectiva, lxs otrxs son pares que, a partir de sus diferencias y singularidades, se proponen como compañerxs en la formulación de preguntas y en la búsqueda de sentidos o certezas provisorias. Lxs otrxs como pares, a su vez, no son complacientes o aceptan pasivamente las

6. Nos referimos a la dimensión ética anteriormente mencionada, que debido a nuestra interpretación y reformulación denominamos dimensión afectiva.

Proponemos entonces un nuevo sentido del caos: el *caos-acontecimiento*, que alude a una dimensión fundante, anterior a todo orden contingente y a toda valoración de lo que acontece, que abarca la totalidad de lo que sucede en las aulas. El caos-acontecimiento supone el diálogo constante con el emergente. Esta ampliación de la multiplicidad de sentidos de lo posible nos permite repensar la naturalización de nuestras prácticas para su transformación. Resignificar nuestras miradas implica correrse de una perspectiva teleológica, homogeneizante y jerárquica que impone el orden escolar disciplinar. Cambiar la mirada es interrogar aquello que surge como inesperado, es darle lugar para poder abordarlo. El caos-acontecimiento da lugar a algo nuevo, no obtura el sentido de manera unilateral o predeterminada, habilita una nueva lectura sobre lo que acontece. El caos-acontecimiento contiene la potencia de lo genuino, manifiesta aquello que es único e irrepetible de las singularidades y de lo colectivo de cada grupo.

Pensar a partir del caos-acontecimiento nos aleja de la actitud inmunizante que generaba la dicotomía caos-orden y, a su vez, nos propone otras dos actitudes que desde la misma perspectiva tienen diferencias en su proyección. Una actitud consiste en notar el emergente y trabajar con él, abordarlo. Otra actitud consiste en generar las condiciones y propiciar precisamente el caos-acontecimiento, provocarlo. Nuestra apuesta es doble, el

problematización. Educamos sobre sexualidad a través de nuestro lenguaje corporal, de nuestras formas de movernos, de expresarnos, de escuchar y atender algunos discursos en detrimento de otros, también en la configuración de las palabras autorizadas en relación a otras o cuando nos reímos o hacemos humoradas sexistas, gordofóbicas, racistas o contra la diversidad corporal. Por otro lado, también se reproduce mediante la organización de los espacios institucionales donde, por ejemplo, no se atiende que la docencia es una función social altamente feminizada y sin embargo nos encontramos con las siguientes denominaciones en masculino: "Sala de Profesores", "Preceptores", "Baño de los docentes", "Directivos". También se evidencia en las diferentes expectativas que podemos tener de niños y niñas, cuando de las niñas se espera dedicación, prolijidad, buena conducta acompañada de silencio, mientras que de los niños se resalta la inteligencia, participación, la destreza deportiva o tecnológica y la toma de la palabra.

La perspectiva del caos-acontecimiento nos invita a revisar nuestras matrices patriarcales, binarias y heteronormativas y en este sentido, defiende y propicia la inclusión de la ESI (Educación sexual integral, Ley 26.150) en las escuelas.

filosofar con chicxs atiende y aborda el acontecimiento y, a su vez, lo provoca. La generación de estas condiciones tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad de voces y experiencias, la circulación de la palabra de manera horizontal, la atención y la valoración de la dimensión afectiva, la integración de lo lúdico, el cuestionamiento de lo dado a través de las preguntas, el desplazamiento de lxs docentes del lugar central del saber, entre otras. Esto implica la potencia de la construcción colectiva del conocimiento, es decir, del reconocimiento de la capacidad reflexiva y creativa de la niñez.

Ahora bien, retomando lo dicho anteriormente sobre la relación entre imaginación pedagógica situada y orden escolar disciplinar, entendemos que el caos-acontecimiento nos invita a definir la imaginación pedagógica de manera *radical*. La imaginación pedagógica *radical* refiere a la irrupción de lo posible en el campo de lo establecido. Apela a lo deseable, lo disruptivo, a las alternativas de lo existente e implica quebrar la lógica de la imaginación socialmente constituida. Es la capacidad de pensar más allá de lo dado, y lleva a movilizar el deseo, en tanto nos impulsa a imaginar nuevos modos de habitar la educación, aun cuando sus formas no sean definidas ni determinadas. Apostamos por la potencia de la reflexión subjetiva que abre las grietas necesarias para movilizar la *imaginación pedagógica radical* en el cuerpo inamovible de lo dado[5].

Posicionarnos desde una *Pedagogía del Caos* es incorporar una perspectiva filosófica en las aulas, para repensar y desterritorializar los elementos propios del orden escolar, deconstruir nuestras subjetividades a través de la profundización de los conceptos que se despliegan en el ámbito educativo y abrir los sentidos posibles. La filosofía atraviesa nuestras prácticas por medio de la pregunta constante que interpela nuestras miradas y

5. Entendemos que el compromiso por las transformaciones educativas no es individual ni buscamos trasladar la responsabilidad de estas modificaciones a lxs docentes. Lo que intentamos proponer es que la reflexión sobre nuestras subjetividades docentes y los cambios en nuestras representaciones sobre lxs niñxs y la educación, son una puerta de entrada a dichas transformaciones y nos posibilitan crear y dar nuevos sentidos a nuestras prácticas, aun en contextos negativos, limitantes o adversos.

cuestiona la unidireccionalidad de los sentidos y planteos, lo que creemos que es condición de posibilidad para transformar los órdenes escolares hegemónicos.

Los conceptos de *pedagogía prefigurativa, caos-acontecimiento* e *imaginación pedagógica radical* son conceptos claves para reflexionar sobre el campo educativo, ya que abren la posibilidad de movilizar el campo de las representaciones de nuestra época hacia otras prácticas educativas. Es decir, anticipan en el presente la escuela que deseamos y dan espacio a que sean lxs propixs niñxs quienes aporten a la configuración de nuevos escenarios educativos. La filosofía con chicxs forma parte de aquellas prácticas que en la actualidad han permitido salir de ese plano de representaciones y romper con ese imaginario establecido, con el campo de lo ya dado, constituyendo gestos de *imaginación pedagógica radical.*

3. Filosofar con chicxs en la escuela: la niñez piensa, se piensa y nos invita a (re)pensarnos

¿Cómo es que estos análisis de nivel macro inciden en las prácticas particulares y cotidianas de lxs estudiantes y lxs docentes? La filosofía con chicxs, entendida como una filosofía de la educación, como *praxis*, nos ha permitido reflexionar sobre algunas nociones tradicionales para crear nuevos sentidos y resignificar distintos conceptos.

En su propuesta original, la práctica de la filosofía con niñxs plantea la importancia y la interrelación de tres dimensiones del pensamiento: *la dimensión crítica* (que permite analizar, juzgar evaluar, establecer conexiones, etc.), *la dimensión creativa* (que permite construir algo diferente en el proceso de ir más allá de lo dado) y *la dimensión ética* (que afirma que pensamos mejor teniendo en cuenta a lxs otrxs). Estos aspectos que se ponen en juego al interior del aula, proponen y propician la construcción de un tipo de sociabilidad particular denominada "comunidad de indagación". La comunidad de indagación es el ámbito físico y simbólico que se busca construir en las aulas a partir de la interacción entre estudiantes y docentes. En la comunidad se entretejen lazos de afecto, de pensamiento y de creatividad

como dimensiones inseparables del pensar. Para nosotrxs, la comunidad de indagación es la herramienta conceptual que nos permite pensar y a la vez posibilitar la construcción colectiva de conocimiento. En este sentido, resignificamos la comunidad de indagación clásica, priorizando los vínculos entre docentes y chicxs, pero también, y fundamentalmente, entre lxs chicxs entre sí y con los conocimientos que se generan en el aula, asumiendo lxs docentes un nuevo rol.

Respecto de las dimensiones del pensamiento, entendemos que es la dimensión afectiva[6] la que garantiza la conformación de la comunidad de indagación y la construcción colectiva de conocimiento. La dimensión afectiva es la condición necesaria para disparar y desarrollar el proceso de conocimiento y para crear el espacio material y simbólico de la comunidad, es decir que, aunque reconocemos que cada una de las dimensiones del pensar tiene gran relevancia y aporta diversos matices en la búsqueda del conocimiento, nuestro acento no está puesto en la dimensión crítica del pensar y el aprender sino en aquello que posibilita el encuentro.

De aquí que consideramos a la dimensión afectiva como aquella en la que se apoyan las demás dimensiones y proponemos la noción de *comodidad afectiva* para resaltar y comprender esta prioridad. Para nosotrxs, son los vínculos afectivos los que garantizan la comodidad y la libertad necesarias para poder manifestar a la comunidad nuestras inquietudes, preguntas, hipótesis, entre otras expresiones de las dimensiones crítica y creativa. El diálogo genuino y comprometido depende de la confianza y la apertura al otrx. Esta confianza se logra cuando sentimos y comprendemos a lxs otrxs sin entenderlxs como jueces (que emiten sentencias o valoran nuestros pensamientos), como rivales a derrotar o como personas extrañas u hostiles. Cuando hay comodidad afectiva, lxs otrxs son pares que, a partir de sus diferencias y singularidades, se proponen como compañerxs en la formulación de preguntas y en la búsqueda de sentidos o certezas provisorias. Lxs otrxs como pares, a su vez, no son complacientes o aceptan pasivamente las

6. Nos referimos a la dimensión ética anteriormente mencionada, que debido a nuestra interpretación y reformulación denominamos dimensión afectiva.

opiniones que circulan sino que, por el contrario, permiten la emergencia del acontecimiento filosófico al poner en cuestión lo que se dice, al formular preguntas y al poner a prueba dichos pensamientos, generando así un genuino trabajo de reflexión colectiva. Es por esto que nuestra apuesta es articular la *comodidad afectiva* con una *incomodidad intelectual.* Este último concepto implica poner en juego la inconformidad de lo naturalizado, la impaciencia frente a lo cristalizado y el deseo por ir más allá de lo que se presenta como cierto, alterando lo dado. Es en esta dinámica entre *comodidad afectiva* e *incomodidad intelectual* en donde se da "la aventura y la apertura misma del pensar filosófico" (Colectivo Filosofarconchicxs, 2008: 2).

Asimismo, lo propio de la comunidad de indagación no refiere únicamente a las tres dimensiones del pensar que se interrelacionan, sino también al tipo de conocimiento que se permite generar a partir de estos nuevos vínculos. Este tipo de conocimiento tiene más que ver con un hacer común que con el tradicional transmitir, comprender y reproducir. La discusión colectiva permite apropiarse del conocimiento, partir de lo que unx sabe, debatir lo que realmente nos moviliza y modificar estas posturas previas a través de la articulación con otras voces o de razonamientos nuevos. Pero más acá de esta discusión colectiva que permite entretejer ideas y crear nuevos sentidos aparece un disparador esencial, un modo de entender el comienzo que hace referencia a la apropiación del contenido de aquello que se discute y se aprende.

Este comienzo refiere al rol clave que las *preguntas filosóficas* genuinas de lxs estudiantes cumplen en la definición del contenido de la discusión. Nos referimos a las preguntas que irrumpen, las que parten de la inquietud y el asombro de lxs estudiantxs, las que permiten movilizar lo que naturalizamos, las que disparan nuevas preguntas[7]. Contribuir a generar un clima en el que estas

7. Creemos en una pedagogía de la pregunta como apertura hacia una relación más autónoma de lxs sujetxs con sus propios procesos de aprendizajes, ya que al interrogar al objeto de saber surge una apropiación profunda y genuina. Las preguntas tienen distintos modos de enunciación y propósitos, y ser conscientes de estas diferencias nos permitirá hacer foco en sus efectos. Nuestra apuesta ancla en la formulación de preguntas abiertas, de indagación, que no presuponen que la persona interrogada conoce la respuesta, sino que marcan el comienzo de una indagación conjunta. Las preguntas filosóficas nos invitan a pensar, no poseen una sola respuesta, no son deudoras de un texto o contexto sobre el cual se formularon, sino que lo trascienden. Son preguntas genuinas, que habilitan el diálogo y nos comprometen existencialmente.

preguntas sean fomentadas y valoradas, así como disponer de materiales que contribuyan a estimular la curiosidad (partiendo de la condición de que se encuentra garantizada la posibilidad de tomar la palabra), permite a lxs estudiantes ser protagonistas del proceso de indagación y de conocimiento. Este sujetx activx, capaz de generar conocimiento, elaborarlo y modificarlo desde sus propias inquietudes, altera la noción de un saber cerrado y definitivo, pasible únicamente de ser asimilado, impuesto desde afuera, inerte.

El conocimiento al que apostamos es un saber que se construye colectivamente, que nos conmueve, que nos compromete vitalmente, que dialoga con nuestra experiencia y que está atravesado por una multiplicidad de aspectos: afectos, ideas, personas, pensamientos, preguntas, sensaciones, miradas, deseos, entre otros. Es un conocimiento que no se considera como una meta a la cual llegar, sino que se plantea como un horizonte que está en constante corrimiento.

Las certezas a las que llegamos son provisorias y no hay una instancia última a la que arribar, a la luz de la cual se evaluará el proceso. No hay un contenido específico que, en el proceso de su adquisición, comprenda al aprendizaje como una línea que parte en un punto determinado y que se despliega hacia adelante. Los sentidos, los intereses, los conceptos son múltiples, cualitativos y se manifiestan en el devenir de la discusión, emergen en un camino sin un mapa dibujado. En este sentido, "cada intervención, cada matiz del problema va abriendo líneas de temporalidad que ya no pueden encauzarse en una meta última ni en un único canal" (Colectivo Filosofarconchicxs, 2010: 5).

Ahora bien, esta manera de entender el conocimiento y los vínculos al interior de una comunidad de indagación, ¿qué desafíos y potencias presenta en torno al rol de lxs docentes? En primer lugar, la disposición espacial propuesta por la filosofía

con niñxs nos ofrece un indicio para pensar en un rol alternativo de lxs docentes, o una relación alternativa entre lxs docentes y lxs alumnxs. El hecho de disponernos en círculo (modificando la tradicional fila que tiene al docente por delante con una visión panorámica) supone, ya desde lo áulico, un descentramiento de la figura del saber en manos de lxs docentes. Sabemos que este cambio de disposición espacial no garantiza *per se* la modificación de las relaciones de poder dentro del aula, ni las posibilidades en la construcción del conocimiento. Consideramos que el cambio en los vínculos jerárquicos entre docentes y estudiantes será lo que habilite la construcción de la comunidad de indagación, donde la centralidad estará puesta en la palabra de lxs niñxs.

Esta modificación no niega que exista cierta asimetría, sin embargo, postula una nueva lectura de la misma. La asimetría no es entendida como jerarquía sino como el producto de la multiplicidad de singularidades al interior de la comunidad de indagación, y no hay un aprovechamiento o abuso de la autoridad que se tiene por el hecho de ser docentes en una institución educativa. Por el contrario, lo que hay es una horizontalidad en la que todxs y cada unx de lxs miembrxs de la comunidad van asumiendo distintos roles que no son fijos sino que circulan. Tanto el poder como la palabra circulan, en una praxis en donde no existe ya la polaridad entre unx docente que plantea las preguntas pertinentes y posee todas las respuestas, y alumnxs que reciben esas respuestas como verdades reveladas que edifican el conocimiento. Lxs docentes son parte y acompañan el proceso de la comunidad de indagación asumiendo como tarea el preguntar, repreguntar, pedir ejemplos y contraejemplos, señalar o invitar a señalar supuestos, contradicciones, falacias, entre otros. Detectan problemas cuando en apariencia se había arribado a un acuerdo e invitan a pensar las cosas desde otro lado, contra el sentido común.

La relevancia por igual de docentes y alumnxs no es una asimilación que desconoce sus diferencias frente a los conocimientos o responsabilidades áulicas, sino que, por el contrario, implica el reconocimiento de esa relación y busca a partir de allí conseguir una horizontalidad que garantice la democratización de las posibilidades de intervención.

Retomando lo dicho anteriormente sobre el orden disciplinar moderno, creemos que entender las prácticas escolares desde esa perspectiva reduce a lxs chicxs a la condición de "objetos". Esto se materializa en acciones pedagógicas disciplinadoras y homogeneizantes y se manifiesta en los discursos, por ejemplo, en la relación entre docentes y estudiantes, en la disposición del espacio escolar y en la desvalorización de la capacidad de producción de conocimiento de lxs niñxs. En el dispositivo escolar disciplinar se visibilizan las relaciones de poder desiguales que pueden manifestarse entre adultxs y niñxs. Cuestionar el adultocentrismo que estas prácticas implican nos invita a revisar los vínculos intrageneracionales y el modo en que nuestras representaciones sobre lxs niñxs habilitan o desacreditan sus preguntas, pensamientos y propuestas. Nos referimos a repensar los espacios de reflexión y problemáticas que posibilitamos para la participación de lxs niñxs en las instituciones educativas.

Desde el orden disciplinar, no se percibe a lxs chicxs como sujetxs capaces de pensamiento propio. Por esto, es fundamental pensar qué prácticas pueden abrir espacios de escucha hacia lxs niñxs, que involucren sus inquietudes e intereses del presente, construyendo con ellxs y no hacia o para ellxs.

Apostamos a crear una educación en la que docentes y alumnxs, formando parte de una comunidad de indagación, se involucren como investigadorxs genuinxs en una construcción del conocimiento conjunta. En este tipo particular de praxis lxs docentes ponen en juego sus afectos, ya que, al entregarse a la aventura del abandono de sus supuestos, emprenden junto a sus estudiantes un camino de búsquedas y cuestionamientos. De aquí que resulta fundamental el hecho de que también lxs docentes se sientan incomodadxs, movilizadxs, inquietxs ya que de esta manera se verán involucradxs por las preguntas y estimuladxs por la investigación.

Es importante señalar que la conformación de esta comunidad es un proceso dinámico que se construye a lo largo del tiempo. Su conformación está ligada a establecer vínculos de horizontalidad y a desarmar la asimetría clásica de la relación saber-poder entre docentes y alumnxs. Por otro lado, que las discusiones se guíen por los intereses de lxs alumnxs, no quiere

decir que se inste a perder la subjetividad docente o a aceptar acríticamente todo lo que acontezca. No obstante, busca priorizar el compromiso de tener en cuenta a lxs alumnxs como voces autorizadas a la hora de hablar del mundo que quieren, que desean, que imaginan.

Finalmente, es importante entender que la propuesta expuesta apunta a propiciar un cambio de las representaciones docentes respecto del rol de lxs alumnxs, el vínculo entre ellxs y su relación con el conocimiento. En este sentido, no se presenta como una receta determinada para implementar, puesto que sería caer nuevamente en concepciones adultocéntricas y teleológicas de la educación.

Este cambio de la subjetividad docente será lo que posibilite proponer y sostener otro tipo de enseñanza, que tomará forma en el encuentro con lxs alumnxs, pero cuyas condiciones estarán garantizadas por lxs docentes.

El filosofar con niñxs nos propone revisar el lugar de los afectos, emociones y deseos y, a su vez, cuestiona el vínculo pedagógico y el rol docente. Se asume así el rol protagónico de la niñez en la construcción y elaboración de preguntas, hipótesis y pensamientos propiciando las condiciones para que se manifieste el *caos-acontecimiento*. El trabajo con y en el *caos-acontecimiento* nos permite situarnos de otro modo como docentes, sin acaparar la palabra ni postularnos en el lugar de la verdad. Por el contrario, nos posiciona en la apertura hacia las preguntas y al saber entendido como construcción colectiva e histórica, dando lugar a lo que emerge (el ruido, el humor, los movimientos de los cuerpos, las intervenciones inesperadas), y entendiendo fundamentalmente a lxs niñxs como protagonistas, como sujetxs deseantes, creativxs y transformadorxs en el aquí y ahora.

La filosofía intenta construir sentidos sobre el mundo, habla sobre él, profundizando reflexiones y abriendo nuevas miradas. Esta tarea no puede ser entendida sólo con una intención teórica sino que implica un saber comprendido como *praxis*. Así, la filosofía en tanto praxis tiene incidencias en la vida de las personas y a través de ella se transforma el mundo. Los saberes que se generen para 'comprender' la complejidad de nuestras realidades no serán nunca un reflejo de la misma sino una perspectiva más

sobre lo dado, que se incorpora en el ámbito de las luchas por el sentido del mundo y las acciones humanas. Por esto se inscribe en el ámbito más general de las relaciones sociales y de las luchas de poder. La filosofía tiene una doble potencialidad ya que, por un lado, permite cuestionar "lo dado", los órdenes establecidos y, con ello, nuestra existencia y, por otro lado, nos permite crear nuevos sentidos. Esta doble potencia para cuestionar y para crear demuestra su carácter transformador.

Sin embargo, no toda forma de hacer filosofía despliega su potencialidad transformadora. Desarrollar este carácter estará relacionado al modo en que se vincule con el contexto histórico en el que se despliegue y a su modo de ser producida, es decir, a través del encuentro con lxs otrxs. La transformación social requiere de lxs otrxs, en tanto no puede realizarse de forma aislada e individual. Finalmente, ambos aspectos dependerán de la generación de espacios propios para que lo dicho anteriormente puede acontecer.

La filosofía, entonces, entendida en su potencial de saber transformador, implica la posibilidad de construir conocimiento colectivamente. El encuentro entre filosofía y chicxs habilita a pensar y modificar las prácticas para abrir a lxs niñxs espacios de problematización de lo establecido y de creación colectiva de nuevos sentidos.

De esta forma, a través de la filosofía con chicxs deseamos poner en evidencia el carácter adultocéntrico del orden escolar vigente y habilitar nuevas configuraciones donde la subjetividad de lxs niñxs puede ser reconocida. No podremos pensar o construir otra educación mientras se les niegue a lxs niñxs su potencial para aportar a la transformación.

La filosofía con niñxs en las escuelas, fundada en el *caos-acontecimiento* y en la *prefiguración pedagógica*, favorece la conformación de espacios que promuevan una enseñanza alternativa, al posibilitar la construcción colectiva de conocimientos para pensar junto a otrxs sobre los sentidos y mundos posibles.

Pensando en el Nivel Inicial desde una propuesta de filosofía para/con niños/as...

Un desafío a la práctica cotidiana en las salas

Gerardo Adrián Suárez y María Cristina Díaz

"Tratar a los/as niños/as como filósofos
es reconocerlos/as en su dignidad humana
y respetarlos/as en su capacidad
de pensar, de crear, de aprender a
ser personas mejores desde sus propias
posibilidades" (Sátiro, 2017).

Filosofía para niños/as - Filosofía con niños/as... Filosofía para/con niños/as: una propuesta superadora

Desde que Matthew Lipman comenzó a trabajar con las/os niñas/os de las edades correspondientes al Nivel Inicial se centró en construir una propuesta de *Filosofía para niños/as* ya que él consideraba a ellos/as filósofos en potencia. Para eso era necesario trabajar con una serie de estrategias y "dotarlos" de habilidades que les permitieran ir conformando un pensamiento lógico. Este planteo hizo que la propuesta de Lipman se acercase a la línea de la psicología cognitiva.

El objetivo no era que los/as niños/as se vuelvan filósofos/as sino desarrollar un pensamiento de calidad superior, que les

permita ser personas razonables y pensar críticamente por y para ellos/as mismos/as en otras áreas gracias a todas las herramientas cognitivas que se les brinden.

Su propuesta original saldría de los Estados Unidos y llegaría a otros continentes y en particular recalaría en América Latina y sobre todo en Argentina, allá en la década del '90 del siglo XX.

En esos momentos soplaban los vientos del constructivismo radical (un tanto extremo) que se fundamenta en un posicionamiento ontológico y epistemológico del conocimiento en el plano filosófico, y se enmarca dentro de una perspectiva filosófica idealista, la cual afirma que el mundo se crea por el pensamiento humano y depende de él.

En este contexto generalizado en el marco educativo argentino, la recepción de la propuesta de Lipman en nuestro país, en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, provocó una lectura diferente del programa. Puso al sujeto de la educación en un lugar menos pasivo, desde el cual su palabra ganó protagonismo. Fue así que se comenzó a hablar de *Filosofía con niños/as* en lugar de *para*, considerando al niño/a un filósofo en acto y poniendo el acento mucho más en los actos de habla y en su palabra.

Se pensaba que los niños son filósofos de nacimiento y todo se lo plantean, se preguntan las cosas que parecen más "obvias"; es así como debe pensar un verdadero filósofo, a punto de que se pueda pensar como si fuera la primera vez que se piensa sobre algo.

No se encontraba sentido a retomar lo que otro había empezado y continuarlo, sino que se planteaba que es interesante otorgar un encuentro filosófico con la infancia, ya que "la filosofía llama a la infancia" en el sentido de que hacer filosofía supone empezar de cero en el camino para poder pensar.

Esta posición estaba firmemente apoyada en la estimulación y el acompañamiento de las actitudes filosóficas que los niños producen o ya poseen. La *Filosofía con niños/as* tiene como principal objetivo hacer que los/as niños/as sean capaces de tener pensamientos propios en una comunidad de investigación filosófica, y que sean así críticos, creativos y éticos.

Resumiendo, hacer *Filosofía con niños/as* constituye una aventura en la que aparecen aspectos de la realidad, aspectos que nos

ponen en contacto con lo humano y nos devuelven algo que era nuestro, algo que nos corresponde también, como a los/as niños/as. El goce de conocer, de pensar juntos y de explorar los caminos de descubrimiento y creando a través de un medio como es el diálogo.

Al comenzar el trabajo que presentamos en este capítulo, decidimos hablar de *Filosofía para/con niños/as (Fp/cNx)* desde una visión que toma la interrelación teoría-praxis en las salas de Nivel Inicial, haciendo una síntesis en el sentido hegeliano de la palabra, que permita sumar lo mejor de cada una de estas posiciones y que nos permita tener un anclaje de las actividades en forma superadora.

Estas dos formas de trabajar en la sala se encuentran estrechamente vinculadas y son necesarias la una para la otra al momento de ser llevadas a cabo y armar una comunidad filosófica de investigación con niños/as. En el sentido de que se plantea que para filosofar hay que generar un diálogo con otros/as en una comunidad de investigación, es decir, se argumenta, se plantean problemas, sensaciones, emociones, se duda, se reflexiona, se conoce, se busca, se crea y principalmente se piensa con otros/as.

Navegamos entre dos aguas... tomando insumos de los/as niños/as para fomentar un diálogo filosófico (crítico, creativo y cuidado) y a la vez brindando herramientas que ayuden a construir habilidades de escucha y construcción de la palabra, precondición para dicho diálogo. Hacer *(Fp/cNx)* en las escuelas permite acceder a los problemas que trata la filosofía pero desde la propia curiosidad de los niños, desde su cuestionamiento y sus propias vivencias. Se entiende que la relación entre la filosofía y los/as niños/as es dada a través del juego que da lugar al pensamiento y a la práctica colectiva en donde los problemas se piensan, discuten, critican y reflexionan en conjunto, respetando los pensamientos e ideas diferentes.

En este capítulo vamos a sistematizar y compartir una experiencia que se inscribe entonces en esta tercera posición *(Fp/cNx)*. La misma surge a partir de un planteo diferente y alternativo del programa de Filosofía y Educación (Campo de la Formación General) en el Instituto Superior del Profesorado de Nivel Inicial "Sara C. de Eccleston" (perteneciente al GCBA en Argentina);

a partir del trabajo teórico desarrollado durante algunos años, se generó un puente con las cátedras del Campo de la Práctica Profesional que incluye diversos Talleres desde los cuales los/as estudiantes se incorporan en las instituciones de Nivel Inicial a fin de realizar sus prácticas.

Durante seis cuatrimestres llevamos adelante esta investigación-acción con diferentes alumnas que estaban realizando sus prácticas en el campo de la formación profesional, cursando diferentes talleres, intentado cumplir con el requisito de haber cursado la materia Filosofía y Educación (en forma semi o presencial), si bien en algunos casos el espacio de la praxis era el primer contacto con este programa.

Fue así que pudimos hacer un abordaje que permita interrelacionar teoría y praxis, algo tan importante en el mundo de la educación y también en el campo de la filosofía.

De la estructura ideal de una clase a la secuencia didáctica

Para la propuesta de implementación durante la formación profesional en el campo de las prácticas, elegimos la estructura didáctica de la secuencia, como formato interesante para iniciar a los/as estudiantes en la práctica de *(Fp/cNx)*; posibilitando la flexibilidad de una planificación abierta y la identificación paulatina de las habilidades a desarrollar en los/as niños/as, de acuerdo a las características del grupo.

Esta estructura didáctica nos permitió recuperar los siete momentos planteados por Gustavo Santiago (2002) (disposición circular, actividad previa a la presentación del texto, presentación del texto, reconstrucción del texto, elección del punto de discusión, discusión filosófica y cierre), que adaptamos en cuatro actividades en las cuales se fueron desarrollando dichos momentos. No se perdió de vista el núcleo central de la discusión filosófica, que pasó a ser la tercera actividad de la secuencia, ni la potencialidad de la cuarta actividad (el cierre), que podría transformarse en la apertura de una nueva oportunidad para generar un espacio de discusión filosófica.

Actividad N° 1

Presentación del texto como pretexto

Como primeras experiencias de implementación para las/os estudiantes resultó oportuno tomar como texto disparador un episodio seleccionado de la novela *Filomeno y Sofía* (Santiago, 2008) o *El libro de las Tortugas* (Santiago, 2006).

Se da comienzo a la actividad, proponiendo a los/as niños/as ubicarse en semicírculo sentados en las sillas o en almohadones, para poder mirarse y escucharse cuando hablan. Se inicia la presentación de la propuesta, contextualizando la novela seleccionada.

A continuación, se plantean las pautas de organización[1] necesarias para generar un intercambio colectivo.

Ejemplos de introducción a la propuesta de Fp/cNx:

Docente: *Chicos y chicas, en esta actividad es necesario que prestemos muchísima atención y es muy importante que todos nos escuchemos. En esta actividad vamos a necesitar charlar y debatir, pero de a uno y para eso voy a tener que levantar la mano para hablar... es muy importante que nos escuchemos. ¿Entendimos?*

...

Docente: *Vamos a recordar que para hacer filosofía tenemos que estar en silencio y levantar la mano para hablar, así nos escuchamos entre todos.*

Niño: *¿Qué es filosofía?*

Docente: *Filosofía es un espacio donde nos hacemos un montón de preguntas.*

Se presenta el texto seleccionado, leyendo o narrando expresivamente el episodio seleccionado como "pretexto". Para luego abrir un espacio de intercambio sobre diversas temáticas del canon filosófico.

Al avanzar en esta experiencia con estudiantes del último tramo de la formación docente se buscaron otros textos/

1. Pautas de organización: disposición circular para que todos pueden verse y escucharse y levantar la mano para hablar y poder ser escuchado por el resto.

pretextos que resultaron significativos para cada grupo de niños/as. Para esto intentamos recuperar expresiones de ellos/as durante intercambios vinculados con proyectos o unidades didácticas; intercambios espontáneos presentados durante el transcurso del día, en los desayunos o meriendas o en momentos de patio y en momentos de juegos en pequeños grupos, donde se manifiestan preocupaciones o/e intereses. Estos textos se graban y se transcriben para volver a recuperarlos con el grupo en un espacio creado especialmente para la propuesta de filosofía.

Otra propuesta interesante fue partir de una galería de arte con obras de Antonio Berni previamente seleccionadas como disparadoras, de diversas temáticas a abordar desde los cánones filosóficos.

Al finalizar la presentación del texto/pretexto en sus diversos formatos, se propone la reconstrucción o la recuperación de las expresiones de los/as niños/as a través de imágenes o preguntas que permitan abrir núcleos de abordaje.

Ejemplos de presentación de texto como pretexto:

1. Presentación de un episodio de la novela *Filomeno y Sofía* (2008)

Docente: *Hoy les vamos a contar sobre dos personajes de esta novela. Se llaman Filomeno y Sofía. Son dos niños muy amigos, que tienen cinco años como ustedes y les encantan las historias. A Sofía le encanta contarlas y a Filomeno, oírlas. Pero lo que más le gusta a Filomeno es hacer preguntas, todo tipo de preguntas. Y Sofía, su amiga, muchas veces trata con todas sus ganas de responder las preguntas de su amigo Filo.*

Después charlamos sobre lo que escucharon...

Niña: *Pero no tiene dibujitos...*

Docente: *No, no tiene dibujitos. Como* Dailan Kifki, *que leen ustedes y no tiene dibujitos... Bueno, entonces yo les voy a contar la historia pero necesito que recordemos algunas cosas... ¿Se habla cuando se escucha un cuento?*

Niños: *No.*

Docente: *No, no se habla... ¿y cuando termina el cuento para hablar puedo gritar junto a los compañeros o tengo que levantar la mano?*

Niños/as: *Levantar la mano.*

Docente: *Bueno, voy a empezar a leer entonces...*

2. Presentación de una galería de arte de obras de Antonio Berni

Docente: *La sala se ha convertido en una galería de arte donde hay obras... son de un artista que se llama Antonio Berni, y en las obras hay un niño que se llama Juanito Laguna, que lo pintó él... Antonio Berni es un pintor, argentino como nosotros... Ahora vamos a entrar a la sala y vamos a mirar las obras... ¿Están preparados?..."*

Se les da un tiempo para la apreciación y se realizan algunas preguntas como:

Docente: *¿Dónde crees que vive Juanito? ¿Dónde podría estar su casa? ¿Qué crees que está haciendo ahí?... ¿Cómo se siente Juanito mirando al sol? ¿Qué les parece que está haciendo? ¿Qué sentís cuando ves este cuadro? ¿Te gustaría tener este cuadro en tu casa? ¿Qué estará mirando Juanito? ¿Te gustaría estar dentro del cuadro? ¿Y vos cómo te sentís con este cuadro? Miralo. ¿Qué te hace sentir? ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué? ¿Qué es lo que rodea a Juanito? ¿Qué es esto? ¿Y vive ahí en la basura? ¿Hay gente que vive en la basura? Juegan... ¿vos también jugas a eso?*

3. Presentación, recuperando actividad previa donde habían tomado fotos y videos de sus propios rostros, mientras expresaban emociones

Docente: *Vamos a hacer filosofía hoy, ¿saben de qué se trata...?*

Niño: *Nooooo.*

Docente: *En filosofía nos gusta preguntar un montón de cosas...*

Niño: *¿Qué podemos preguntar?*

Docente: *Cualquier pregunta es válida para filosofar... Yo les voy a mostrar un video y cuando terminemos de verlo vamos a charlar sobre lo que vimos. Vamos a tener que levantar la mano para hablar, así nos podemos escuchar... Miren estas fotos, ¿qué estaban haciendo ese día?*

Niño: *Mirando en el espejo...*
Docente: *¿Se acuerdan qué estábamos haciendo con los espejos?*
Niño: *Estábamos viendo las caras.*
Docente: *¿Cómo eran esas caras?*
Niño: *Enojados...*
Niño: *Tristes...*
Niño: *Feliz... Emocionados...*
Niño: *Culpa.*
Docente: *...¿Cómo es la cara de culpa? ¿Qué cosas hacen que pongamos cara de culpa? ¿Es una cara triste?...*
Niño: *Cara de asombrado.*
Docente: *¿Qué cosas hacen que pongamos cara de asombrados...?*
Niño: *Un regalo sorpresa.*
Niño: *Un monstruo.*
Niño: *Miedo... Yo tengo miedo cuando estoy durmiendo y aparece un monstruo.*
Niño: *Cara de triste...*
Niño: *Cara de canchero... cara de...*

Actividad N° 2

Armado de agenda

En esta actividad se intenta recuperar las temáticas del canon filosófico[2] que surgieron durante la reconstrucción de la historia o durante el intercambio que se generó a partir de las expresiones de los/as niños/as o mientras apreciaban las obras de artistas plásticos, pero esta vez tratando de desprenderse del texto original –como dijimos anteriormente, la importancia que tiene que el texto se transforme en un pretexto y se lo abandone a lo largo de la secuencia–, para recuperar expresiones de los/as niños/as respecto a sus propias vivencias relacionadas con esas temáticas. Al finalizar se seleccionarán 1 o 2 temáticas que hayan resultado significativas para los/as niños/as.

2. El canon de la filosofía refleja no sólo lo que ha tenido mayor influencia sino también lo mejor en la historia de la filosofía. Lo que ha sobrevivido, porque tiene un valor permanente para la humanidad y porque ha hecho una real contribución a la lucha humana por la excelencia y la verdad.

Ejemplo de armado de agenda a partir de un diálogo iniciado en torno a las temáticas que resultaron significativas:

1. Recuperando núcleos problemáticos, de un episodio de la novela *Filomeno y Sofía*...

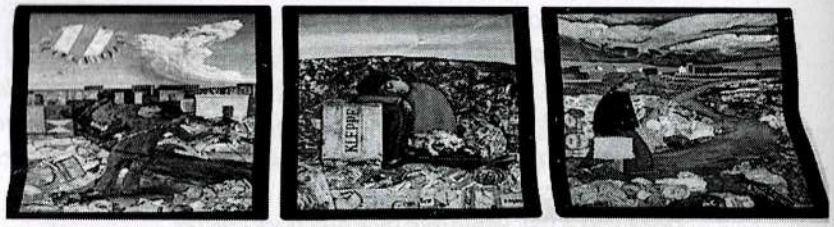
Docente: *Yo estoy preguntando, escuchá la pregunta: ¿A vos qué te parece lo que hizo la abuela? ¿Está bien mentir?*
Niño: *Nooo.*
Niña: *¡No, está feo!*
Docente: *¿A vos qué te parece, Pedro?*
Niña: *Porque si mentís todo el tiempo se te crece la nariz.*
Niño: *Con razón a mi villano favorito le crece la nariz.*
Niña: *No le crece la nariz, no, es mentira.*
Docente: *A ver, Nahuel dice que es mentira.*
Niña: *Porque en los cuentos de Pinocho dice que si se porta mal le crece la nariz.*
Niño: *No existe, es mentira.*
Docente: *Nahuel, ¿vos alguna vez hiciste un chiste de mentira? ¿Alguien hizo alguna vez un chiste de mentira?*
Niño: *Yo hago chistes.*
Docente: *¿Y por qué los hacés, Benja? (hablan todos juntos)*
Docente: *No, esperá. Quedamos en que la regla era levantar la mano para hablar y escuchar al amigo. Porque eso era lo que pasaba en la clase de Filomeno, y cuando ustedes hablan les gusta que los escuchen.*
Docente: *A ver, Benjamín dice que hace chistes.*
Niño: *Mami, mami, va a llover todo el día. Ya está.*
Docente: *¿Y ese es un chiste divertido?*
Docente: *A ver, Reni...*
Niña: *En mi casa cuando yo hacía chistes, yo no creo que me va a crecer la nariz.*
Docente: *¿Vos no crees que te va a crecer la nariz? ¿Y qué piensan de hacer un chiste que es mentira?*
Niño: *Digo mentiras pero no me crece la nariz.*
Docente: *Yo pregunto por qué Reni miente, ella dice que a veces miente.*
Niña: *Porque yo a veces juego con mis muñecas, como que pienso que son de verdad, entonces después yo les hago chistes.*
Docente: *¿Y vos qué sentís cuando te hacen un chiste y es de mentira?*

Niña: *Me siento muy furiosa, como el otro día que Renata y Delfina me estaban tirando las cosas: el vaso, el cuaderno...*
Docente: *¿Y eso es un chiste?*
Niño: *No, fue feísimo ese chiste, y también me tiró la campera, a propósito.*
Docente: *Pero ¿ustedes por qué lo hicieron? ¿Porque les pareció gracioso?*
Niña: *Porque a veces pasa que uno a veces hace un chiste de mentira, por ejemplo yo.*

A partir de este diálogo se decide abordar en la tercera actividad (Discusión filosófica), como núcleo problemático: LA DUDA, que genera la mentira como chiste.

2. Recuperando el intercambio realizado durante la apreciación de la galería de arte de Antonio Berni.

Se entregó a cada niño/a una tira con las obras para que puedan apreciarlas mejor.



Como estrategia para guiar este diálogo se usó un afiche en donde se incluyeron recortes de las imágenes recuperando los aportes de los/as niños/as de la actividad anterior.

Eje	Recortes de obras	Frases de los/as niños/as	Preguntas de las docentes
Cansancio		• *" Cansado, por eso camina despacito"* • *"¿Sabes por qué está triste? Es porque trabaja mucho con el papá y está cansado"*	• *¿Qué es el cansancio?* • *¿Qué nos causa cansancio?* • *¿Por qué nos cansamos?* • *¿Qué hacemos para recuperar la energía?*
Trabajo		• *"Estaba yendo a trabajar y llegaba tarde"* • *"Juanito está trabajando para conseguir un colegio"*	• *¿Qué es trabajar?* • *¿Quiénes trabajan?* • *¿Todos tienen trabajo?* • *¿Para qué trabajamos?*
Pobreza		• *"Los nenes pobres trabajan"* • *"Que no tiene plata y que tiene que trabajar"*	• *¿Qué es ser pobre?* • *¿Qué nos hace pensar que alguien es pobre?* • *¿Cómo hacemos para no ser pobres?*
Tristeza	 	• *"El nene está triste porque trabaja mucho"* • *"Porque tiene la cara un poquito triste"* • *"El nene estaba triste y se durmió"*	• *¿Qué es la tristeza?* • *¿Qué cosas nos genera tristeza?* • *¿Cómo hacemos para no estar tristes?*

Docente: *¿Se acuerdan que el otro día hablamos de esas obras? De lo que sentían cuando las veían, ¿se acuerdan? Hoy trajimos esos recortes que hicimos de las obras con algunas frases y comentarios que dijeron... como por ejemplo: "los nenes pobres trabajan", "no tiene plata y tiene que trabajar" "la nube se hizo de piedra y aplastaba a todos", "el nene está triste porque trabaja mucho"... Ahora yo les pregunto: ¿Qué es ser pobre?*

Niño: *Estar solito, no tener plata... y que está muy cansado y no tiene plata.*
Niño: *Pobre es que no tiene comida.*
Niño: *...no puede comprar comida... almohadas... ropa y también colchonetas... y también sábanas. Y una mesa y sillas.*
Docente: *Bueno después acá otros compañeros dijeron: "la nube se hizo de piedra y aplastaba todo", "el nene está triste porque trabaja mucho", "está triste y se durmió", ¿qué piensan?*
Niño: *Que está solito...*
Docente: *¿Que es estar triste para ustedes?*
Niño: *No estar con nadie...*
Docente: *¿Qué hacen cuando están tristes para no estar tristes...?*
Niño: *Comprar una cosa.*
Niño: *Estar con alguien o salir...*
Niña: *Jugar y divertirse mucho.*
Docente: *Bueno... otros amigos dijeron con este recorte: "está cansado, por eso camina despacito...", "está triste porque trabaja mucho con el papa y está cansado".*
Niño: *Eso lo dijo Manu.*
Niño: *Yo cuando camino muy rápido me canso.*
Docente: *¿Y Juanito por qué se cansa?*
Niña: *Porque corrió mucho...*
Niño: *Y trabaja mucho...*
Docente: *¿Qué hacemos para recuperar las energías cuando estamos cansados?*
Niño: *Tomar jugo.*
Niña: *Tomar agua.*
Niño: *Tomar coca...*
Docente: *¿Y qué más?*
Niño: *Seven Up y Coca...*
Niño: *Yo como palta.*
Docente: *Hay otras frases que dijeron los amigos: "está yendo a trabajar y llegaba tarde", "Juanito trabaja para conseguir un colegio". Miren esta imagen de acá, ¿qué piensan?... "está yendo a trabajar y llegaba tarde", "Juanito trabaja para conseguir un colegio", dijeron los amigos... ¿Qué piensan? Pueden mirar la imagen que tienen en la mano... Está caminando y tiene algo en la mano:*
Niña: *Sí, ¡yo sé! Tiene algo como una bolsa.*
Docente: *¿Y para qué es la bolsa?*

Niña: *Señoo... también para comprar...*
Niña: *Yo pienso que tiene una bolsa de caja... para trabajar con herramientas.*
Docente: *¿Y qué va a hacer con esas herramientas?*
Niño: *Trabajar con las casas que estaban desarmadas... por la nube grande...*
Niña: *Señoo... cuando viene un agua muy grande se destruyen las casas...*
Docente: *¿Qué son las nubes grandes entonces?*
Niña: *Son de piedras cuando se enojan...*
Niño: *Algunas nubes se convierten en piedras*
Docente: *¿Las piedras se pueden enojar?*
Niña: *No...*
Docente: *Un amigo allá dijo que si... Gianluca, ¿qué querías decir de la nube?*
Niña: *Pone cara de mala y se transforma en piedra...*
Niña: *Ah, seño... ya te dije que cuando viene un agua muy grande del cielo entonces se caen todas las casas... y también se cae nuestro planeta...*
Niña: *Cuando viene un agua y se desarman se van arreglando las casas. Ah, seño, y cuando se destruyen las casas tenés que arreglarlas...*
Docente: *Les pregunto, entonces... ¿qué es trabajar?*
Niña: *Trabajar es hacer cosas...*
Docente: *¿Como qué cosas?*
Niña: *Hacer casas, hacer camión y hacer de todo.*
Docente: *¿Ser maestro es trabajar para ustedes?*
Niña: *No.*
Niña: *Trabajar es con herramientas.*
Niña: *El martillo.*
Niña: *También los clavos.*
Niña: *Cuando se destruyen las casas tenés que tener clavos...*
Niña: *Yo trabajo en la casa de mi tío.*
Docente: *¿Cuál es la herramienta del maestro?*
Niños: *(Silencio y caras de no saber.)*
Docente: *¿Por qué piensan que trabajamos?*
Niña: *Para conseguir plata...*
Docente: *¿Qué más?*
Docente: *¿Qué hacés para trabajar? ¿Ayudás haciendo algo?*
Niña: *Como asado...*

Desde este diálogo se decide abordar como núcleo problemático EL TRABAJO en la tercera actividad (DISCUSIÓN FILOSÓFICA):

3. *En el contexto del Proyecto "La Ciudad Hidroespacial de Gyula Kosice", los/as niños/as realizaron una producción tridimensional con material reciclado, titulada como "La ciudad al Revés".*

Docente: *Me gustaría que alguien me cuente... ¿Cómo piensan que sería una ciudad al revés?*
Niña: *El piso sería el cielo y el cielo sería el piso.*
Docente: *¿Qué piensan los demás? ¿Cómo sería una ciudad al revés?*
Niña: *Para mí sería que uno dormiría en la luna y otro en el piso, pero algunos pueden mirar las estrellas y otros no.*
Niña: *No tanto, porque nosotros cuando pensamos la ciudad al revés, había edificios arriba y abajo, pero no hay cielo, no existe.*
Docente: *¿Cómo sería eso de los edificios al revés?*
Niña: *Es como si vos vieras unos edificios en la luna.*
Docente: *¿Les parece que esta ciudad al revés podría existir? ¿Podríamos vivir en una ciudad al revés?*
Niños: *No.*
Docente: *¿Por qué no?*
Niña: *Lo que nosotras pensamos es ¿Cómo le da el sol a esta ciudad al revés?*
Docente: *Yo necesito saber, ¿podría existir una ciudad al revés?*
Niños: *Sí.*
Docente: *¿Cómo sería? ¿Cómo viviríamos?*
Niña: *Dormiríamos en el techo y no en el piso, porque el piso está arriba y el techo abajo.*
Niña: *More lo que te quería decir es que esto (señalando el piso) es el cielo y el cielo es el piso.*
Docente: *¿Los demás qué piensan? ¿Quién había dicho que no? (Un niño levanta la mano diciendo que él había dicho que no.)*
Docente: *¿Y por qué no?*
Niño: *Porque se pueden caer los edificios que están arriba.*
Niña: *¿Cómo caminaríamos en la ciudad al revés? Porque no tenemos equilibrio.*

Docente: *¿Qué piensan los demás? ¿Quién le quiere contestar esa pregunta a More?*
Niña: *More, el planeta va girando y como hay mucha gravedad si vos tenés algo en la mano y lo tirás no vuela, porque eso sería como la luna, que no hay tanta gravedad.*
Niña: *No, pero ¿cómo caminaríamos? Porque nos podríamos caer porque no tenemos nada que nos sostenga los pies.*
Niña: *Porque hay gravedad en los dos lados.*
Niña: *Pero... ¿Cómo caminaríamos?*
Niña: *En la luna no hay gravedad, porque no es como la tierra.*
Docente: *Entonces... ¿Cómo caminaríamos?*
Niña: *Saltando.*
Niña: *Pero nos podemos caer igual.*
Niña: *Hay que ponernos plasticola acá (señalando las zapatillas.)*
Docente: *¿Los demás que opinan?*
Niña: *Ponerse cinta en los pies.*

De este diálogo se decide abordar como núcleo problemático: LO REAL / LO IMAGINARIO en la tercera actividad (DISCUSIÓN FILOSÓFICA).

Actividad Nº 3

Discusión Filosófica

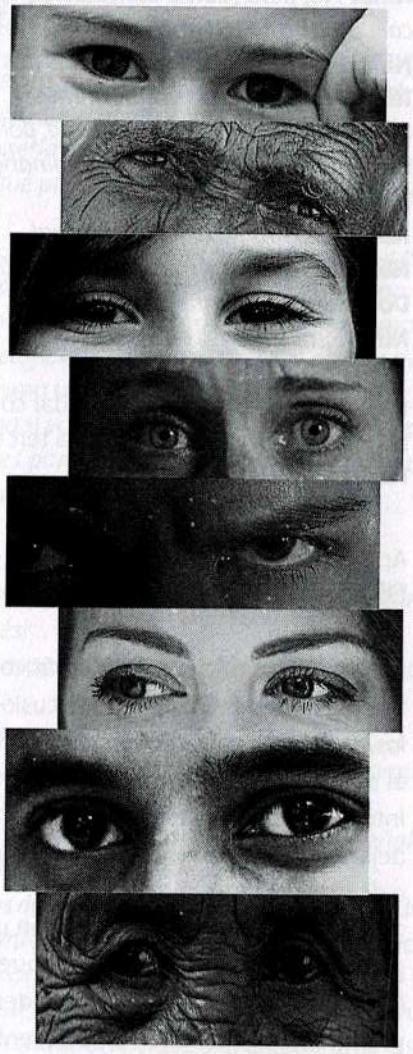
En torno a los núcleos problemáticos seleccionados, se planifica previamente un plan de discusión con preguntas para que los/as niños/as desarrollen diversas habilidades, posibilitando el desarrollo de un pensamiento ético, crítico y creativo. La intención no es llegar a una respuesta única consensuada, sino dejar abierta la posibilidad de encontrarnos con más preguntas o diversas respuestas.

Se desarrollan a continuación una serie de ejemplos surgidos de las prácticas. En estos pueden evidenciarse, por un lado, las dimensiones y habilidades que corresponden a las preguntas formuladas por la docente y, en algunos casos, las formuladas por los/as niños/as. Ambas enmarcan la discusión; así también los diversos tipos de planes de discusión elaborados previamente a la actividad por parte de la docente, a través de una planificación.

Ejemplo 1 de un plan de discusión:

Núcleo problemático: *LAS EMOCIONES*

A partir de la observación de estas fotos, presentadas en un mural; se inicia la discusión filosófica...



Docente: *¿Qué les transmite cada mirada? ¿Qué les hace sentir cada mirada?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - BRINDAR PUNTOS DE VISTA)

Niño: *Nos hace sentir que cada una es más diferente.*

Niño: *Que no son todos iguales.*

Docente: *¿Qué te parece esta mirada?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - BRINDAR PUNTOS DE VISTA)

Niño: *Que está enojada.*

Niño: *Que está triste.*

Niña: *Que está feliz.*

Niño: *Que está aburrido.*

Docente: *¿Y por qué decís que está aburrido? (DIMENSIÓN CRÍTICA - CLARIFICAR)*

Niña: *Está triste.*

Docente: *¿Y por qué triste y por qué aburrido?*

Niña: *Porque es viejito.*

Docente: *¿Y los viejitos se ponen tristes? (DIMENSIÓN CRÍTICA - BRINDAR PUNTO DE VISTA)*

Niña: *Mmm... sí.*

Docente: *¿Solamente los viejitos se ponen tristes? (DIMENSIÓN CRÍTICA - INFERIR)*

Niño: *¡No!*

...

Niño: *Y la de allá me parece que está mirando...*

Niña: *Y esta que esta acá parece que es un monstruo.*

Docente: *Y ¿por qué te parece que es un monstruo? (DIMENSIÓN CRÍTICA - CLARIFICAR)*

Niño: *Porque es un elefante.*

Niña: *Y la de al lado pienso que es un ladrón.*

Docente: *¿Y por qué te parece que es un ladrón y cómo es la cara del ladrón? (DIMENSIÓN CRÍTICA - INFERIR, DAR RAZONES)*

Niño: *Los ladrones tienen la cara negra.*

Niño: *Los ladrones nos roban.*

Niña: *Porque los ladrones no hacen una cosa buena para robarnos las cosas.*

Docente: *Y díganme, ¿por qué creen que los ladrones son negros o tiene la cara negra? (DIMENSIÓN CRÍTICA - DETECCIÓN DE SUPUESTOS)*

Niña/o: *(no hubo respuestas, silencio, actitud gestual de un par de niños, levantando los hombros)*

...

Docente: *Bueno, ahora yo les pregunto, me dijeron que varias miradas están tristes. ¿Ustedes creen que todos los viejitos están tristes? (DIMENSIÓN ÉTICA - UNIVERSALIZACIÓN)*

Niño: *Porque los viejitos les regalan dulces a los niños, por ejemplo mis abuelos me compran muchos dulces, y me dejan comerlos a cualquier hora, y los viejitos ya no hacen cosas de cuando eran jóvenes.*

Docente: *¿Solamente los viejitos se ponen tristes?*[3] *(DIMENSIÓN CRÍTICA - DETECCIÓN DE SUPUESTOS)*

Niño: *¡No!*

Docente: *¿Los niños se ponen tristes? (DIMENSIÓN CRÍTICA - DETECCIÓN DE SUPUESTOS)*

Niño: *No.*

Niño: *Sí.*

Docente: *¿Por qué?*

Niña: *Porque se golpean.*

Niño: *Cuando nos retan.*

Niña: *Cuando se caen.*

Niño: *También cuando están tristes cuando no tienen a los nietos.*

Docente: *¿Los papás se ponen tristes? (DIMENSIÓN CRÍTICA - DETECCIÓN DE SUPUESTOS)*

Niña: *¡Sí!*

Niño: *¡No!*

Niña: *Solo mi mamá se pone triste.*

Docente: *¿Por qué?*

Niño: *Porque papá rompe las cosas que le regala.*

Niño: *Porque se lastiman.*

Niño: *Tiene miedo.*[4]

Docente: *¿Y por qué tiene miedo? (DIMENSIÓN CREATIVA - CREACIÓN DE HIPÓTESIS)*

Niña: *Porque vi que está en un lugar muy oscuro.*

3. Aquí comienza un plan de discusión lineal.
4. aquí finaliza el plan de discusión lineal.

Docente: *A ver, díganme, ¿ustedes tienen miedo? (DIMENSIÓN CRÍTICA - IDENTIFICACIÓN DE FALACIAS)*

Niña: *Y a mí no me da miedo nada.*

Docente: *¿Están seguros de que la niña no siente miedo? (DIMENSIÓN ÉTICA - DESARROLLO DE LA EMPATÍA)*

...

Docente: *A ver, díganme, ¿una planta se pone triste? (DIMENSIÓN CRÍTICA - DETECCIÓN DE SUPUESTOS)*[5]

Niña: *No.*

Niño: *Sí.*

Docente: *¿Por qué?*

Niña: *Sí, se pone triste porque se rompe.*

Niño: *Cuando las arrancan se ponen tristes.*

Docente: *¿Y por qué piensan que las plantas se ponen tristes, tienen sentimientos? (DIMENSIÓN ÉTICA - DETECCIÓN DE SUPUESTOS VALORATIVOS)*

Niña: *Sí, porque se rompen, o huelen mal.*

Niño: *Porque los grandes no les dan agua.*

Docente: *José, ¿qué querías decir?*

Niño: *Que los grandes se ponen tristes porque pierden su trabajo.*

Docente: *A ver, díganme: ¿una piedra se pone triste? (DIMENSIÓN ÉTICA - EVALUACIÓN DE LOS ALCANCES ÉTICOS DE UNA HIPÓTESIS)*

Niña: *¡No!*

Docente: *¿Por qué?*

Niña: *Porque no habla.*

Niña: *Porque no tiene vida.*

Niña: *Yo me pregunto, si una planta se pone triste, ¿una piedra por qué no se puede poner triste? (DIMENSIÓN ÉTICA - EVALUACIÓN DE LOS ALCANCES ÉTICOS DE UNA HIPÓTESIS)*

Docente: *Tenés razón, ¿por qué una planta se pone triste y la piedra no? (DIMENSIÓN ÉTICA - EVALUACIÓN DE LOS ALCANCES ÉTICOS DE UNA HIPÓTESIS)*

Niña: *Porque no tiene vida y se puede hacer viejita.*

Niño: *Si se hacen viejitas si se pueden poner triste.*

5. Aquí comienza un plan circular.

Docente: *Y díganme, la seño, ¿se puede poner triste?*[6]
Niña: *Obvio.*
Docente: *Y ¿por qué? (DIMENSIÓN CRÍTICA - DAR RAZONES)*
Niña: *Y porque nos vamos de la sala.*[7]
...
Docente: *A ver, ¿qué ven acá?*
Niño: *Está enojado.*
Docente: *¿Y por qué creen que está enojado? (DIMENSIÓN CRÍTICA - DAR RAZONES)*
Niña: *Es malvado, es malvado.*
Docente: *Díganme, los niños, ¿por qué se enojan?*[8]
Niño: *Yo me enojo porque no me dejan comer golosinas.*
Docente: *A ver y los papás, ¿se pueden enojar?*
Niño: *¡Sí! y las mamás también.*
Docente: *¿Por qué?*
...
Docente: *A todos nos gusta que nos escuchen a todos nos gusta que nos presten atención, hay que escuchar a los compañeros.*
Niño: *Cuando le ponen arena en los ojos lloran.*
Docente: *¿Cuándo le ponen arena a los chicos lloran?*
Niño: *¡No!*
Docente: *Los papás también lloran, las mamás, las seños...*
Niño: *Sí.*
Docente: *Y ¿por qué?*

Se da por finalizada la actividad porque los/as niños/as se dispersan.

6. Aquí el plan gira a un plan mixto.
7. Aquí se cierra el plan mixto.
8. Aquí comienza un plan lineal.

Ejemplo 2 de un plan de discusión:
Núcleo problemático: EL TRABAJO

Expresiones de los/as niños/as y preguntas de las estudiantes	**Habilidades y dimensiones**	**Reflexiones**
Docente: *¿Qué es trabajar?* **Niño:** *Es hacer mucho.* **Docente:** *¿Es hacer mucho? ¿Qué más? A ver...* **Niño:** *Y también es hacer muchos trabajos.*	*DIMENSIÓN CRÍTICA* *DEFINIR*	*En este ejemplo la docente está pidiendo a los/as niños/as que puedan definir un término, pero no se logra una definición acabada y concisa por parte de los/as niño/as, podría haberse re preguntado, poniendo en juego así la habilidad de clarificar.*
Docente: *Se compran algo, a ver, por ejemplo: ¿Qué se pueden comprar?* **Niña:** *Chocolates´* **Niño:** *Juguetes* **Docente:** *Juguetes ¿Qué más?* **Niña:** *Muñecas.*	*DIMENSIÓN CRÍTICA* *BRINDAR EJEMPLOS*	*En este caso se logró que los/as niños/as brinden ejemplos ante la pregunta planteada.*
Docente: *¿Todos los trabajos son iguales? ¿A ustedes les parece que son todos todos iguales? ¿A alguien le parece algo distinto?* **Docente:** *A ver, todos, los médicos, los maestros, los bomberos, ¿todos los trabajos son iguales?* **Niño:** *¡No!* **Docente:** *A ver, Valen, ¿por qué no?* **Niño:** *La seño y cuando me da miedo ir a la oscuridad... y cuando veo una película de payasos que me da miedo viene el trasformers y lo aplasto.*	*DIMENSIÓN CREATIVA* *EMPLEO DE COMPARACIÓN*	*A partir del planteo de esta pregunta se pretendía que los/as niños/as pudiesen comparar diversos trabajos. No se logró que puedan poner en juego esta habilidad del pensamiento, derivó en una respuesta cerrada "no" y cuando la docente le pide que fundamente su respuesta otro de los/as niños/as responde algo fuera de tema y la docente pasa a otra pregunta dando por cerrada esta.* *Para poder desarrollar esta habilidad se podría haber aprovechado el momento en el que los/as niños/as habían hablado del trabajo de las abejas, así la docente comparaba este trabajo con el de los humanos, lo que hubiese permitido profundizar al respecto.*

Ejemplo 2 de un plan de discusión:
Núcleo problemático: REAL/IMAGINARIO

Docente: *¿La ciudad al revés sería real o sería imaginaria?*
Niño: *Sería imaginaria.*
Docente: *¿Por qué sería imaginaria?* (DAR RAZONES - DIMENSIÓN CRÍTICA)
Docente: *¿Qué necesitaríamos para que esta ciudad fuera real?* (DIMENSIÓN CREATIVA - DESCUBRIMIENTO DE ALTERNATIVAS)
Niño: *Tiene que tener ladrillos y eso para que sea real.*
Docente: *¿Cómo viviríamos en esta ciudad imaginaria?* (DIMENSIÓN CREATIVA - CREACIÓN DE HIPÓTESIS Y DIMENSIÓN ÉTICA - IDEAL DE MUNDO)
Niña: *Podríamos tener mitad luna y mitad sol.*
Docente: *¿Qué es lo imaginario? Ya que me dijeron que esta ciudad era imaginaria.* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DEFINIR)
Niño: *Lo imaginario sería lo que no se ve.*
Docente: *Los demás... ¿Qué opinan? ¿Qué es lo imaginario?*
Niña: *Algo que vos querés tener.*
Niña: *Es como que tengas una cosa en la cabeza, pero que no puede existir.*
Niña: *Algo que nos gustaría, pero que sería transparente y por eso no lo vemos.*
Docente: *Y lo real... ¿Qué es?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DEFINIR)
Niña: *Lo real sería algo que tiene colores y lo imaginario no tiene nada.*
Docente: *¿Qué opinan los demás? ¿Qué es lo real?*
Niña: *Lo real es como todos los colores que hay en la sala, lo que hay en la vida real.*
Docente: *¿Qué otras cosas imaginarias conocen?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DAR EJEMPLOS)
Niña: *Me gustaría que en nuestra ciudad haya muchas flores y plantas.*
Docente: *¿Alguien conoce cosas imaginarias?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DAR EJEMPLOS)
Niña: *Botellas vacías.*
Docente: *¿Eso es imaginario?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - PUESTA A PRUEBA DE HIPÓTESIS)

Niños: *Noo.*
Docente: *¿Por qué no? ¿Por qué eso no es imaginario?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - PUESTA A PRUEBA DE HIPÓTESIS)
Niño: *Porque existe.*
Docente: *Para cerrar esta actividad, me gustaría saber... ¿A alguien le gustaría vivir en una ciudad al revés? Levantó la mano.* (DIMENSIÓN ÉTICO - PROYECCIÓN DE IDEALES DE YO)
Niña: *A mí me gustaría vivir en una ciudad al revés, donde viviríamos en el cielo y podríamos abrir las ventanas y levantamos la cabeza y podríamos ver el cielo.*
Docente: *¿A alguno más le gustaría vivir en una ciudad al revés?* (DIMENSIÓN ÉTICO - PROYECCIÓN DE IDEALES DE YO)
Niña: *Nosotros caminaremos en el cielo y en la luna y las estrellas.*
Docente: *Pero, ¿a vos te gustaría vivir en una ciudad al revés?* (DIMENSIÓN ÉTICO - PROYECCIÓN DE IDEALES DE YO)
Niña: *Sí.*
Niña: *A mí me encantaría, pero lo malo es que si tenés amigos que viven en el cielo, ¿cómo subís arriba para verlos?* (DIMENSIÓN CREATIVA - DESCUBRIMIENTO DE ALTERNATIVAS)
Docente: *¿Qué opinan los demás de la pregunta que hizo Vera?* (DIMENSIÓN CREATIVA - DESCUBRIMIENTO DE ALTERNATIVAS)
(Docente vuelve a pedir silencio y a recordar que es necesario levantar la mano para hablar.)
Niña: *Con unas zapatillas que vuelan.*
Docente: *¿Las zapatillas que vuelan son reales o imaginarias?* (DIMENSIÓN CREATIVA - CREACIÓN DE HIPÓTESIS)
Algunos niños/as contestan que son imaginarias y otros, que son reales.
Docente: *¿Por qué son imaginarias?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DAR RAZONES)
Niño: *Porque no existen.*
Docente: *¿Cómo se dan cuenta de que no existen?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DAR RAZONES)
Niña: *Porque nunca vimos unas, pero capaz existen armándolas con cosas.*
Niño: *Existen de verdad las zapatillas que vuelan.*
Docente: *¿Dónde las viste?*

Niño: *Una vez con mi papá fuimos a un lugar que había unas zapatillas cohete.*
Niña: *¿Las usaste a las zapatillas? ¿Están en tu casa?*
Niño: *Sí.*
Niña: *¿Qué hiciste con las zapatillas cuando las usaste?*
Niño: *Volaba y llegué hasta el espacio.*
Docente: *¿Cómo se llaman?* (DIMENSIÓN CREATIVA - EMPLEO DE ANALOGÍAS)
Niño: *Flota flota.*

Ejemplo 3 de un plan de discusión:
Núcleo problemático: EL MIEDO

Docente: *El otro día habíamos estado preguntándonos sobre nuestros miedos, sobre las cosas que nos daban miedo. Y habíamos hablado del miedo que daban los monstruos. Pero yo hoy quiero preguntarles qué otras cosas además de los monstruos les dan miedo. (DIMENSIÓN CRÍTICA - USO DE EJEMPLOS)*
Niño: *A mí me da miedo que ayer vi una peli que había un robot con los ojos rojos que asesina a la gente y me dio algo de miedo.*
Niña: *A mi prima le da miedo porque dice que hay monstruos debajo de su alfombra pero en realidad le hacen chistes que le asustan.*
Docente: *Y a vos, ¿te da miedo eso?*
Niña: *No, porque sé que es un chiste, porque me lo dijo mi papá.*
Docente: *¿Y qué haces cuando ella se asusta? (DIMENSIÓN ÉTICA - DESARROLLO DE EMPATÍA)*
Niña: *Nos vamos corriendo las dos para su pieza.*
Docente: *¿Y qué hacen ahí, cuando salen corriendo?*
Niña: *Nos quedamos encerradas mientras jugamos.*
Docente: *A ver, Lolo...*
Niño: *Las películas de terror.*
Docente: *¿Qué pasa con las películas de terror? ¿Te dan miedo? ¿Marga?*
Niña: *Las arañas.*
Docente: *¿Matt?...*
Niña: *Me da miedo la oscuridad.*

Docente: *Esperen, vamos a repetir. Tenemos que levantar la mano para hablar y mientras un compañero habla los demás lo escuchamos. Todos van a tener la oportunidad de hablar, ¿sí? Hay que aprender a esperar mientras el compañero está hablando. Estaba hablando Rocco ahora,* ***lo escuchamos.***[9]
Niño: *A mí me da miedo una peli que en una parte hay dos personajes, uno es de verdad pero el otro tiene ojos de botones y después se hacen los buenos los ojos de botones pero después se hacen malos.*
Niño: *Yo también la vi esa peli y también me dio miedo una parte.*
Niño: *Lo que a mí me da miedo de los monstruos es cuando mi papá me prende una película de los monstruos, después yo la apago porque me asusto y salgo corriendo a mi habitación.*
Niño: *Yo vi una película de terror en la casa de mi tía. No había personajes de verdad. Solo había un peluche que también mataba gente y era una mentira pero a mí me dio mucho miedo.*
Docente: *¿Te dio mucho miedo?*
Niño: *Sí, pero era solo una mentira.*
Docente: *¿Alguien más quiere contar algo que le dé miedo? ¿Vicente?*
Niño: *Yo a la noche dormí solo y en la ventana había un ratón de verdad.*
Docente: *¿Y te dio miedo?*
Niño: *No, a mí me da miedo cuando veo una película, esa que se llama Coraline.*
Niño: *También me da miedo Narnia.*
Niño: *Las pesadillas.*
Docente: *¿Las pesadillas te dan miedo? ¿Y qué hacen cuando se asustan con una pesadilla?*
Niña: *Yo llamo a mi papá y a mi mamá.*
Niña: *Si tengo una pesadilla me paso a la cama de mis papás.*
Niño: *A mí me da miedo cuando me mandan a dormir y salgo corriendo para el living.*
Niña: *Me dan miedo las arañas.*
Docente: *¿Y qué haces si ves una araña?*

9. A lo largo de la secuencia a veces es necesario recordar las pautas de organización.

Niña: *Me voy con mis papás.*
Docente: *Y si un día llegan a ver una araña acá en el jardín donde no están tus papás, ¿qué hacen?* (DIMENSIÓN CREATIVA - DESCUBRIMIENTO DE ALTERNATIVAS)
Niña: *Si está acá en el jardín y no estoy con mis papás me voy de ese lugar.*
Docente: *¿Otros qué hacen? A ver, León...*
Niño: *La matan.*
Niña: *No, pobrecita.*
Niño: *Otra cosa que me asusta que es muy asustoso para mí es cuando veo una película y salgo corriendo. Y una vez me escondí debajo de la cama de mis papás.*
Niño: *A mí me dan miedo las babosas y en Mar del Plata vi dos babosas, una en el plato del perro y también una afuera y la toqué.*
Docente: *Y además de correr y pedirle ayuda a mamá o a papá, ¿le piden ayuda a otras personas?*
Niño: *Yo no, porque yo me quedo en mi cama, me voy para debajo de la cama y digo "a la guerra".*
Docente: *¿Y qué más hacés?*
Niño: *Yo digo eso y agarro algo y si viene algo le tiró eso y le doy. Es lo que yo hago cuando no estoy asustado.*
Docente: *Cuando no estás asustado. ¿Y cuando estas asustado qué hacés?*
Niño: *Me escondo debajo de la cama.*
Docente: *¿Te quedas ahí?*
Niño: *Sí, así, temblando.* (Hace el gesto de hacerse bolita.) (DIMENSIÓN CREATIVA - TRADUCCIÓN GESTO - PALABRA. GESTO - PENSAMIENTO)
Docente: *¿Y llamás a alguien? ¿O agarrás algo que te haga sentir menos miedo?*
Niño: *No, yo hago otras cosas. Y un día vi una araña y salté y me agarré de una tela.*
Niño: *Cuando estoy asustado me escondo dentro de mi circo y me quedo unos minutos adentro escondido.*
Docente: *¿Qué es tu circo?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DEFINIR)
Niño: *Es mi circo de tela y con muchos peluches.*
Docente: *¿Y con los peluches sentís menos miedo?*

Niño: *Sí.*
Docente: *Y los demás, ¿tienen objetos que los buscan cuando tienen miedo?* (DIMENSIÓN ÉTICA - UNIVERSALIZACIÓN)
Docente: *Esperen, porque hay un montón de amigos que están levantando la mano hace un montón de tiempo. A ver, Tere.*
Niña: *Cuando estoy asustada agarro a mi Teddy y lo abrazo y me meto debajo de mi sábana de la cama. También miro videos así en la Tablet y me tranquilizo.*
Docente: *Miren lo que dice Tere, ella ve videos y se tranquiliza cuando tiene miedo.*
Niño: *A mí me dan miedo los animales salvajes como las cobras, las serpientes cascabel, el tigre.*
Docente: *Ahora que hablamos un montón de los miedos, ¿alguien sabe decir que es el miedo? A ver, Tere.* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DEFINIR)
Niña: *Algo que nos dice que es peligroso.*
Docente: *Los demás, ¿qué piensan que es el miedo? A ver, Rocco.*
Niño: *El miedo es lo que te hace sentir mal, que te hace sentir miedo por eso te sentís mal.*
Docente: *¿Martu?*
Niña: *Siempre desde que nací, que tenía cero años hasta ahora que tengo seis me pregunté desde dónde existe el miedo.* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DETECCIÓN DE SUPUESTOS)
Docente: *¿Y desde dónde existe el miedo?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - DETECCIÓN DE SUPUESTOS)
Niña: *No lo sé. Pero con mi papá nos preguntamos cuál fue la primera persona en tener miedo, pero como no lo está encontrando, está buscando desde dónde existe el miedo.*
Docente: *¿Qué es el miedo? ¿De dónde sale?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - PUESTA EN JUEGO DE RAZONES)
Niño: *Del cerebro.*
Niña: *¿Pero de dónde existió primero? ¿De cuál persona?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - PUESTA A PRUEBA DE HIPÓTESIS)
Niño: *El miedo está en la imaginación, no pasa de verdad, pero a veces sí.*
Docente: *A ver, Matt.*
Niño: *Creo que el miedo es algo feo, y nos alejamos de ella porque no nos gusta.*

Niño: *Es algo que se inventó hace muchos años y capaz que solo con juguetes que después desaparecen y se meten en tu cabeza y te dan miedo.*
Docente: *Los demás, ¿qué creen que es el miedo? ¿De dónde creen que viene?*
Niño: *Viene de los sueños, cuando miras cosas de terror.*
Docente: *¿Los demás que piensan?, ¿son reales los miedos?, ¿los podemos ver?*
Varios/as niños/as: *"No"* (al mismo tiempo).
Docente: *¿Por qué no los podemos ver?*
Niño: *Porque son imaginarios.*
Docente: *¿Y por dónde pasan si son imaginarios?*
Niño: *Por el cerebro*
Niño: *Por las piernas*
Niño: *Por los ojos*
Niño: *Por todo el cuerpo*
Docente: *¿Y cómo se dan cuenta de qué nos está pasando por el cuerpo?* (DIMENSIÓN CRÍTICA - PUESTA EN JUEGO DE RAZONES)
Niño: *Yo lo siento que está llegando a mi cabeza y cuando está llegando me voy a la cama de mis papás y cuando llego me escondo.* (DIMENSIÓN CREATIVA - TRADUCCIÓN GESTO PALABRA)
Niña: *Cuando está en la panza.*
Docente: *¿Y cómo te das cuenta cuando está en la panza? Acuérdense de levantar la mano para hablar. A ver, Vicente.*
Niño: *Un día metí mi mano en un agujerito y mi mamá me dijo que puede haber arañas y ¿sabés qué hice? Ay ay ay ay ay.* (hace gestos con el cuerpo como sacudiéndose) (DIMENSIÓN CREATIVA - GESTO PALABRA - GESTO PENSAMIENTO)
Docente: *¿Qué sentiste?*
Niño: *Miedo, como así* (Continúa con los gestos sacudiendo el cuerpo y algunos/as compañeros/as lo imitan) (DIMENSIÓN CREATIVA - TRADUCCIÓN GESTO PALABRA - GESTO PENSAMIENTO)
Docente: *¿Les dan ganas como de salir corriendo cuando tienen miedo? ¿Siempre salen corriendo o a veces se quedan quietos?*
Niña: *No, porque si te quedás quieta se mete en el cerebro y te pica.*
Docente: *¿Qué cosa te pica?*

Niña: *Te camina por acá.* (Se señala las piernas) (DIMENSIÓN CREATIVA - TRADUCCIÓN GESTO PALABRA - GESTO PENSAMIENTO)
Docente: *¿Qué te camina por acá?*
Niña: *Camina por tu cuerpo.*
Docente: *¿Qué es lo que te camina por el cuerpo?*
Niña: *Como cuando ves un bicho que te camina.*
Docente: *¿Y qué sentís cuando te pasa eso?*
Niña: *Me sacudo.*
Docente: *¿Por qué te sacudís? ¿Qué sentiste?*
Niña: *Para que se vaya.*
Docente: *Vos, León, ¿qué estabas diciendo?*
Niño: *Que sentís que camina pero en realidad está volando.*
Docente: *¿Qué cosa está volando?*
Niño: *El miedo. Algunos piensan que les está caminando pero en realidad es como viento que te hace acá.* (Señalando las piernas) (DIMENSIÓN CREATIVA - TRADUCCIÓN GESTO PALABRA - GESTO PENSAMIENTO)

Ejemplo de planificación de un plan de discusión:

La flexibilidad mencionada respecto a la planificación de la secuencia didáctica implica pensar actividad por actividad, retomando a partir de grabaciones y desgrabaciones de cada una de estas las expresiones e intereses que manifiestan los/as niños/as.

Particularmente en este ejemplo se recupera el núcleo problemático LOS RECUERDOS, elaborando un plan de discusión tentativo que incluya planes lineales, circulares y mixtos; teniendo en cuenta las dimensiones crítica, creativa y ética con las habilidades posibles a desarrollar por los/as niños/as.

Planificación de la 3° actividad: La discusión filosófica

En el caso de esta tercera actividad, se realizará la preparación del espacio de la misma manera, así como la convocatoria al grupo. Una vez que estén organizados en la ronda, sentados en las sillas, les diré a los/as niños/as:

"Se acuerdan que el otro día estuvimos hablando sobre los sustos, los miedos, las fotos y los recuerdos, bueno, tengo una pregunta para hacerles, pero antes vamos a recordar juntos: Cuando nos sentamos así, ¿qué es muy importante hacer? (todos juntos vamos a recordar las pautas: levantar la mano para hablar, escuchar al otro y poder vernos entre todos).

Ahora sí les voy a hacer la pregunta: ¿Qué es para ustedes un recuerdo?"

A partir de esta pregunta se buscará mediante nuevos y diferentes planes la discusión filosófica sobre el problema. Durante el desarrollo, la docente estará atenta a todo lo que suceda en la discusión, tanto verbal como actitudinal y corporalmente hablando.

Preguntas:

- *¿Qué es para ustedes un recuerdo?*
- *¿Los recuerdos son buenos o malos?*
- *¿Cómo podemos recordarlos?*
- *¿Los papás les cuentan recuerdos? ¿Y las mamás, primos, tíos? ¿Quién más les cuenta recuerdos?*
- *¿Podemos guardar los recuerdos en algún lugar?*
- *¿Por qué contamos recuerdos?*
- *¿Todos los recuerdos son lindos?*
- *¿Por qué algunos recuerdos los tenemos en fotos, videos, tablet, celulares?*
- *¿Para qué tenemos recuerdos?*
- *¿Se pueden borrar y desaparecer los recuerdos?*

También se podrán hacer preguntas como:

- *¿Los animales tienen recuerdos?*
- *¿Las vacas tienen recuerdos?*
- *¿Tienen recuerdos las ardillas?*
- *¿Tienen recuerdos las flores?*

Depende de las respuestas que me den también iré haciendo preguntas tales como:

- *De todo lo que estuvieron diciendo, ¿todos dijeron lo mismo?*
- *¿Alguien piensa distinto?*
- *¿Qué pensas vos sobre esto?*
- *¿Por qué piensas eso?*
- *¿Qué te hace pensar eso?*
- *¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar de esa persona?*
- *¿Por ejemplo?*

Sabiendo que se puede ahondar en las fotos, videos, tablet, celulares, etc., se tendrán en cuenta preguntas tales como:

- *¿Para qué sirven?*
- *¿Tienen ustedes?*
- *¿Cómo tienen ustedes fotos?*
- *¿Sacan fotos?*
- *¿Para qué?*
- *¿Qué podemos recordar en una foto?*

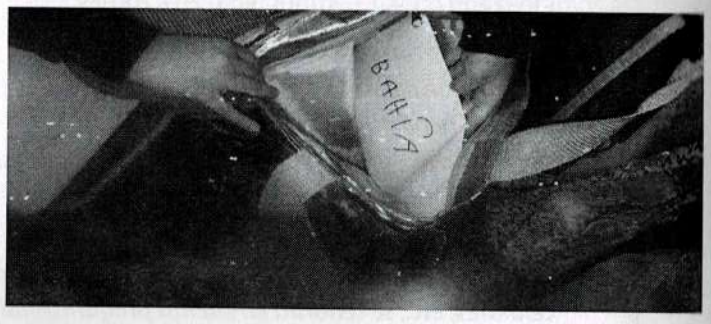
Actividad Nº 4

Alternativas para cerrar provisoriamente el diálogo filosófico

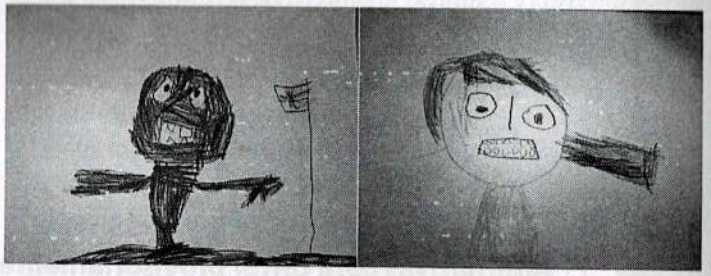
En esta actividad se ofrecen diversas propuestas para dar un cierre a la secuencia plasmando lo trabajando durante la discusión filosófica; a través de expresiones artísticas dramatizando o realizando producciones plásticas o producciones literarias, canciones y juegos que re signifiquen lo trabajando. Estas propuestas habitualmente dan la posibilidad de un nuevo texto/pretexto para continuar una discusión filosófica

Ejemplos de cierres provisorios del diálogo filosófico:

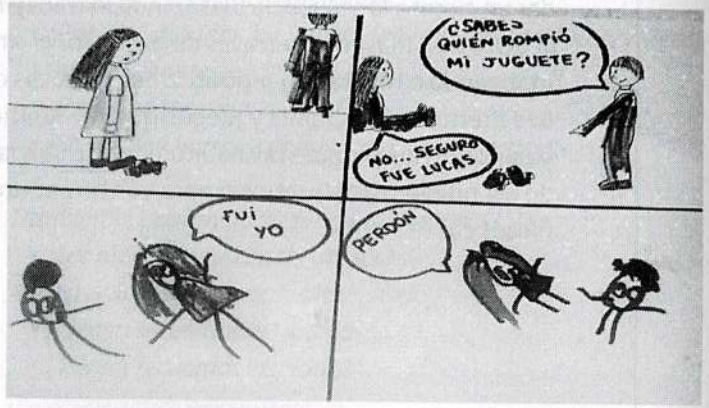
Dibujan un SECRETO y se lo entregan a un amigo para que lo guarde.



Dibujando LOS MONSTRUOS QUE DAN MIEDO



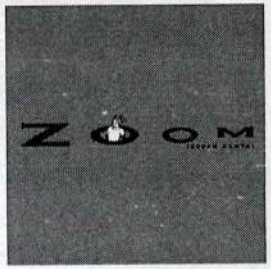
Dibujan el final de una historieta, que representa una situación de CULPA.



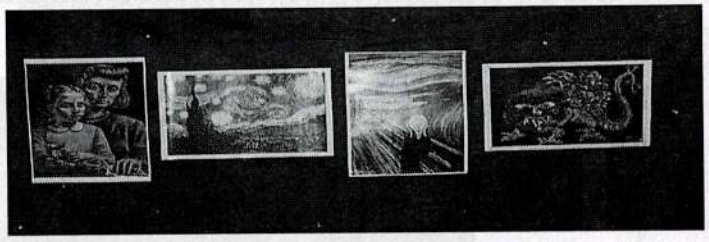
Presentación de un juego dramático, armando un escenario que incluye objetos que representan sus MIEDOS y objetos que utilizan en esos momentos, mencionados durante la discusión filosófica.

Cierre lúdico: Juego tradicional para compartir, nenas y nenes, a partir de la discusión filosófica LAS NENAS NO PUEDEN CORRER.

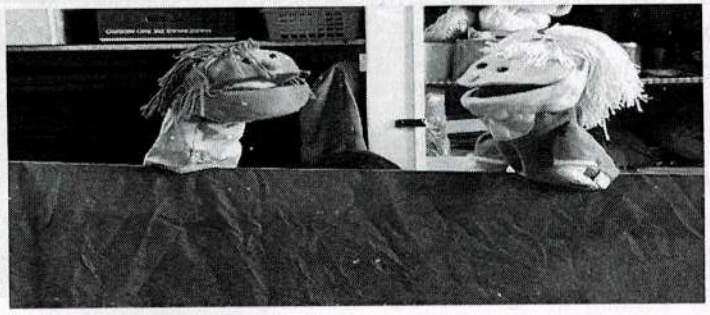
Libro de zoom, para cerrar el núcleo problemático: LA DUDA



Apreciación de obras de arte, identificando SENTIMIENTOS.

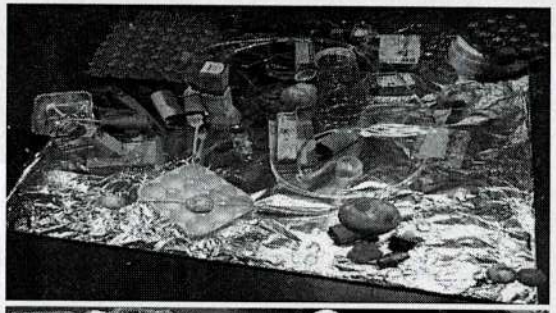


Obra de títeres que dramatiza una escena vinculada a LOS SECRETOS; tomando como libreto expresiones de los/as niños/as.



Dibujar expresiones de MIEDO a través de retrato.
Niño: "Yo estoy haciendo así (mientras extiende los brazos hacia los costados y abre la boca diciendo AAAAh)."

Escuchando la canción "El reino del revés", al finalizar la discusión filosófica sobre LO REAL/ LO IMAGINARIO, partiendo de la creación realizada por los/as niños/as de una ciudad realizada en tridimensión en el contexto del Proyecto "La Ciudad de Kosice y la Ciudad de sala Turquesa".



Producción de un SUEÑO colectivo.

Sueño colectivo

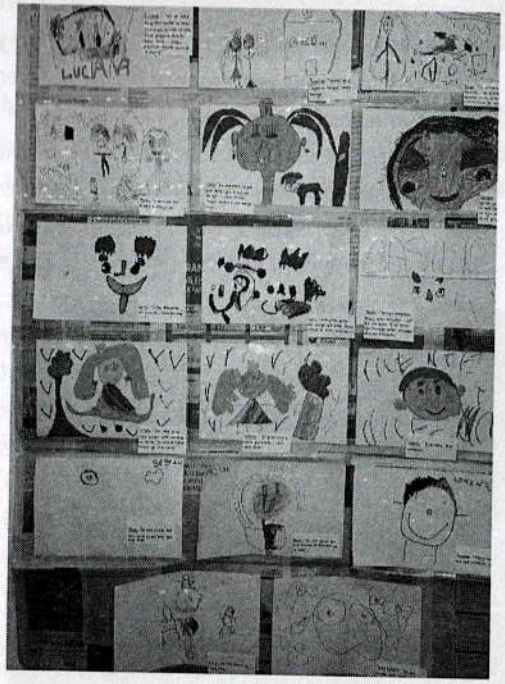
Apareció un grupo de leones que estaban en el bosque, estaban buscando algo, estaban buscando comida y para tomar agua.

Eran familia y amigos y primos. Se encontraron con un campamento y estaban unos cazadores de leones. Los cazadores se sintieron asustados. Los leones se comieron a los cazadores porque tenían unas jaulas para atrapar a los leones. Se los querían llevar a darles una vacuna y después a su casa. Se los querían llevar para cocinarlos. Y se los comieron. Después encontraron un río y ahí tenían agua, en el bosque hay ríos. Encontraron peces cocodrilos, cocodrilos, tiburones y un león marino. También encontraron una sirena. Y también encontraron un león ahogado. El león era de la familia de ellos, era el tío. Después consiguieron un palo los leones e intentaron meterlo en una garra y todo y con mucha fuerza lo pudieron sacar. El león salvado era uno más grande que ellos, era el papá más grande de todos y tenía más fuerza que ellos, así que los tiró al agua. El papá de los leones estaba en una pileta. A los leones que son fuertes más que otro se les dice macho y a los que no tienen fuerza ni nada se les dice hembra. Como el papá tenía más fuerza, como el macho tenía tanta fuerza, más que los demás, los tiró al agua a todos. ¿Y por qué los tiró al agua si es el papá de todos?

Estaba en el bosque la pileta. Estaba hundida en el río, armada. Los leones algunos son diferentes. Eran chiquitos y grandes y medianos. Y también encontraron una pelota para jugar a la pelota. Se podía mojar, era una pelota que flota. Encontraron

una casa y se subieron en la casa, después y jugaron a las cosas, con los juguetes de la casa, y había una escoba y se subieron y después la bruja y después se despertó la bruja que estaba dormida en la casa en un lugar secreto, y vio a los leones volando y después la bruja tuvo que correrlos. Y después estaba su varita mágica en la escoba y le tiraron un hechizo y se convirtió en un auto la bruja. Y el auto fue más rápido y les rompió la escoba y la bruja se rio como el malo de la pantera rosa. Después se pusieron a cantar con la guitarra. Los niños y las personas estaban tocando el violín en sus casas, en el comedor. Creo que nos despertamos cuando ya no teníamos más sueño.

Dibujos de caras que expresan diferentes EMOCIONES

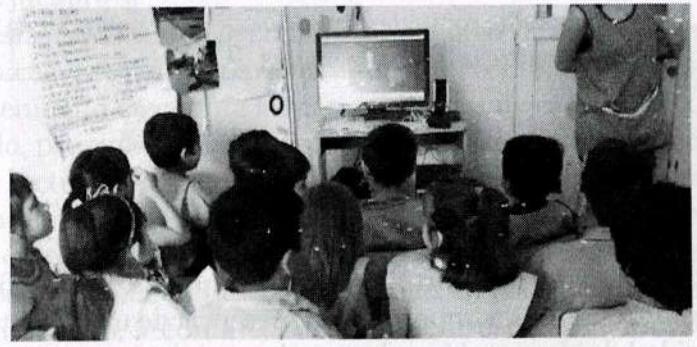


La cápsula del tiempo para guardar LOS RECUERDOS

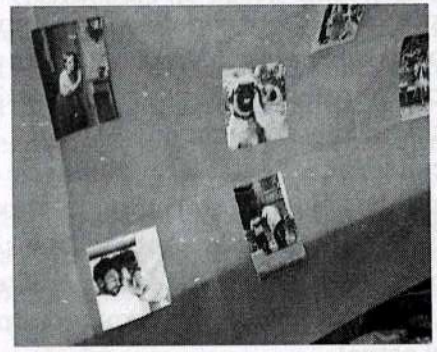
La docente armó una caja donde cada niño/a colocaba un objeto que seleccionó en su casa vinculado a algún recuerdo que quisiera conservar en este espacio hasta finalizar el año.

Luego se realizaría la entrega en el acto de finalización de sala de 5, que estaban cursando. Por ejemplo, una niña trajo la foto de su bisabuela, porque la extrañaba; otro niño trajo un autito que le habían regalado hacía un tiempo.

Observación de un fragmento de la película *Valiente* referido a LA CULPA. Escena donde la madre, la reina Elinor, le rompe la espada a la princesa Mérida.



Rincón de filosofía, apreciación de imágenes de personas diferentes y animales diciendo SECRETOS



3. *Conclusiones*

A lo largo de la implementación de más de 15 secuencias didácticas, fuimos repensando y re preguntándonos algunos aciertos, obstáculos y dificultades que se presentaron para enriquecer futuras experiencias.

A lo largo de la investigación nos encontramos con diferentes desafíos que nos permitieron reflexionar, repensando estrategias, habilidades y recursos que enriquecieron nuestra experiencia como profesores y las prácticas de las/os estudiantes del profesorado.

Entre los desafíos, ofrecimos la propuesta a grupos de niños/as de 4 y 5 años; a grupos de niños/as con experiencias previas en implementaciones de filosofía para dar continuidad a lo desarrollado por otros estudiantes. Consideramos importante continuar abriendo nuevos desafíos a esta interrelación entre la teoría y la praxis.

Algunas reflexiones que para compartir

Durante el desarrollo de las propuestas de filosofía para/con niños/as, resulta importante la presencia de un docente con capacidad de observación y de escucha sin juicio, acompañada de una disposición paciente y de sensibilidad para recibir imprevistos.

En la práctica nos hemos encontrado con ciertos contextos desfavorables para las implementaciones como:

- Grupos numerosos con un solo docente a cargo.
- Niños/as que permanecen siete horas y media en los jardines con necesidades lúdicas y de movimiento que a veces no son tenidas en cuenta.
- Dificultades para establecer pautas de convivencia institucional, que llevan a interrumpir las propuestas sin respetar los momentos de intercambio con los/as niños/as.
- Niños/as en búsqueda de la inmediatez, con intolerancia ante la frustración, probablemente producto del contexto social actual.

Esta realidad llevó a buscar otras estrategias como:

1. Adaptar los momentos de implementación a las necesidades particulares del grupo de niños/as.
2. Recuperar las pautas de organización propuesta durante las secuencias didácticas, para socializar con todos los actores institucionales, evitando de este modo las interrupciones durante los momentos de intercambio.

Habitualmente los/as niños/as que participan son desinhibidos y tienen facilidad para expresar aquello que desean. Esto nos llevó a preguntarnos: ¿Qué posibilidades le brindamos al resto del grupo para incluirlos?

Ante estas situaciones se comenzaron a ofrecer actividades con dinámicas diferentes, para facilitar intervenciones personalizadas teniendo en cuenta las características de cada niño/a. Por ejemplo, propuestas de multitarea como: Juego-trabajo que incluya un sector/rincón de filosofía y actividades en pequeños grupos sobre una misma propuesta o sobre propuestas diferentes. También nos propusimos identificar a los/as niños/as que no participan, para incentivarlos e incluirlos en los diálogos que se iban generando, y comenzamos a incluir estas secuencias didácticas vinculándolas con otras áreas, como artes visuales y literatura.

A lo largo de la experiencia desarrollada se reflexionó sobre las posibilidades y estrategias de las/os docentes a la hora de implementar, destacando:

1. La importancia de generar un clima propicio para la escucha, a través de diferentes modos de contar. Por ejemplo: leer, narrar u ofrecer imágenes que secuencien el relato.
2. La posibilidad de marcar diferencias importantes, a partir de las formas de distribuir a los/as niños/as en el espacio. Por ejemplo: armar un sector ambientado especialmente dentro de la sala y variar el uso de sillas con almohadones o alfombras.
3. El despliegue, en las intervenciones del docente, de propuestas que incluyan preguntas que crucen habilidades y dimensiones del "pensar bien"; aprender a preguntar más allá del porqué; evitar incluir la respuesta en las preguntas y poder tolerar los silencios.

Desde estas reflexiones se presentan algunas certezas situadas[10]:

Es importante:

1. Organizar el espacio de manera anticipada, para propiciar el intercambio, disponiendo sillas o almohadones o una manta donde ubicarse en ronda sentados.
2. Facilitar al niño/a la expresión de su propia voz a través de la palabra.
3. Preparar previamente el texto para lograr una lectura expresiva y convocante.
4. Habilitar la palabra a todos y no quedarse en las/os niñas/os que participan habitualmente.
5. Trabajar en la formulación de preguntas y ahondar en los planes de discusión.
6. No emitir juicios sobre una respuesta de los/as niños/as que refuerce respuestas colectivas.
7. No anticipar la respuesta al preguntar.
8. Entrelazar las habilidades con las dimensiones.
9. Priorizar el espacio de reflexión entre actividad y actividad como facilitador de un proceso metacognitivo que habilite la construcción de la planificación de la siguiente actividad.
10. Considerar los cierres de las secuencias didácticas como futuros textos o pretextos para continuar trabajando.
11. Incluir los procesos de autoevaluación como una herramienta importante para enriquecer las implementaciones siguientes.

Pensando en futuras experiencias, consideramos que sería posible plantear Filosofía como un proyecto transversal, tomando como modelo lo planteado en Educación Sexual Integral.

10. "La colaboración reemplaza las falsas certeza científicas o las debilitadoras incertidumbres ocupacionales por *las certezas situadas* de la sabiduría profesional colectiva de las comunidades concretas de profesores" (Hargreaves, 1996: 270).

La filosofía como herramienta para pensar el mundo. Filosofía en Nivel Inicial y Primer Ciclo

Marcelo Leonardo Gutiérrez

Los objetos cognoscibles son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad.
Freire, 2009

¿Por qué hacer filosofía con niños y niñas en el Nivel Inicial?

Es un trabajo que permite aprender a pensar dentro del grupo, aprender a escuchar, respetando y valorando al compañero, su pensamiento y sus argumentos, saber que otros pueden tener ideas diferentes a las propias y que pueden ser útiles para todos. La fuerza del espacio filosófico en las aulas, entre otras cosas, está en que se trabaja con conocimientos que vienen de otros campos del saber, convirtiéndose en una herramienta poderosa que adquiere el niño desde muy temprana edad. Esto le ayudará a establecer la relación entre el conocimiento que incorpora de las diferentes áreas con el de su experiencia fuera de las aulas. Esta relación es fundamental para que los límites de los conocimientos parcelados que se construyen en la escuela puedan comenzar a ser diluidos.

También es la filosofía la que permite generar ese espacio para continuar proponiendo la duda sobre todo lo que vemos, sentimos, expresándolo en preguntas. Naturalmente el niño se pregunta todo, duda de todo. Estimular y potenciar estas dudas, ayudar a formular preguntas y seguir preguntando sobre una duda germinal es un principio básico que facilita pensar y discernir. Sin este espacio es prácticamente imposible lograr pensamientos críticos de seres autónomos. Con este espacio es posible, al menos, imaginar un mundo más igualitario, más democrático, más representativo.

Aspectos teóricos básicos sobre filosofía

¿Qué necesita saber un docente para poder llevar a cabo trabajos de filosofía con niños y niñas en sus aulas?

Para comenzar bastaría con preguntarnos:

> "¿Qué es filosofía? ¿Qué requisitos se exigen para acceder a ella? ¿Qué se requiere para progresar en ella? La filosofía es un modo de vivir y de pensar; como requisito es necesario asumir la propia ignorancia en cuestiones filosóficas; progresar requiere un esfuerzo para mantener la consistencia entre pensamiento y acción, plantear problemas filosóficos, postular hipótesis para afrontarlos, emplear habilidades de diálogo y razonamiento para ponerlos a prueba..." (Santiago, 2006: 28).

> "Es necesario tener en cuenta desafíos teóricos que se dan a partir de la necesidad de pensar, básicamente tres preguntas:
> ¿Qué es la filosofía?
> ¿Por qué filosofía?
> ¿Para qué filosofía para niños?
>
> Estamos de acuerdo con Lipman en que la filosofía es una dimensión irremplazable de la educación, tanto como la educación es una parte irremplazable de la filosofía. Usando palabras de Kant, sin su proyección educativa, la filosofía se vuelve vacía; sin su dimensión filosófica, la educación se vuelve ciega...

> (...) la filosofía tiene un compromiso con la transformación social, en la medida en que tiende a poner en cuestión, elucidar y entender las injusticias de la sociedad actual, así como a pensar las condiciones de posibilidades de su superación...
>
> (...) tal vez la práctica de la filosofía permita abrir el espacio de los propósitos y sentidos educativos a la voz de los propios niños. Quién sabe, los niños tengan algo para decir sobre el sentido de practicar filosofía..." (Waksman y Kohan, 2015: 33).

> "¿Qué caracteriza a un buen maestro?
> ¿Qué significa aprender?
> ¿Cómo enseñar a filosofar?
>
> La aplicación de 'métodos' o 'programas' no es la única ni tal vez mejor alternativa de pensar las posibilidades educacionales de la filosofía. Al mismo tiempo, la idea de modelo, como sustentación de la práctica pedagógica, tal vez sea inconveniente en términos de una educación que afirma la autonomía como principio y fin. La práctica de filosofía con niños exige una relación filosófica activa y crítica, de maestros y niños, sobre todas las dimensiones de esta práctica, en tanto son sujetos legítimos del filosofar. Los niños y maestros pueden –¿deben?– participar de la creación o elección de los materiales de su práctica. Necesitamos una propuesta metodológica que afirme y facilite tal relación y diversifique las formas que adopta el discurso filosófico en las escuelas (...) La filosofía tiene una dimensión interdisciplinar en su práctica en la escuela. Este carácter interdisciplinario no debe entenderse de una manera vertical e instrumental, sino horizontal, que respete las especificidades y los sentidos de las varias disciplinas (...) La práctica de la filosofía es histórica y social. Por consiguiente, sus problemas, modalidades y propósitos deben ser sensibles a la cultura a la que se integran. Pero esa práctica también es transcultural, en el sentido de que atraviesa varias culturas a través de la historia. Por consiguiente, la práctica de la filosofía en la escuela debe **a**) ser sensible a las más ricas formas de expresión de la cultura argentina y latinoamericana, música, literatura, teatro, cine, artes plásticas y también ser sensible a los problemas específicos de esa misma cultura

como el mestizaje, la exclusión, la distribución de la tierra; **b)** ser sensible a las formas más ricas de expresión clásicas de diferentes culturas como la música de Beethoven, los diálogos de Platón, el cine de Fellini, la literatura de Cortázar..." (Waksman y Kohan, 2015: 34, 35).

Los problemas filosóficos

Para plantear problemas filosóficos debo saber qué es un problema filosófico; los problemas filosóficos no son cuestiones a resolver de modo que desaparezcan una vez encontrada la solución. No son expresión de algo que nos falta, de modo que pueda la falta ser llenada con una teoría determinada. No son una herida que se pueda curar. Los problemas filosóficos son pautas germinales, principios generativos de formas diversas de vivir y ser. Del encuentro repetido una y otra vez con ellos y contra ellos resultan formas diversas de sentir, de pensar, de actuar, de esperar. De la relación entre el pensamiento y la matriz del problema, expresada en una pregunta, saltan creaciones, inventos, novedades, posibilidades y descubrimientos. No hay por tanto nada que resolver ni solucionar. Los problemas filosóficos se resuelven generando en ellos nuevas preguntas en las que el problema insiste (filolaberintobach.blogspot.com.ar).

Las preguntas de la filosofía son preguntas no instrumentales, son aquellas en las que no puede una respuesta cancelar el interés por el asunto. La pregunta filosófica es la que me permite saber más allá de lo expuesto ya sobre la pregunta, entonces si entendemos que es la ignorancia el motor de la filosofía debemos saber que esta está llena de preguntas, no de respuestas; preguntarse es buscar, buscamos lo que nos interesa. Esta búsqueda se da desde preguntas y dudas trascendentales, buscando más allá de los límites de lo objetivo y concreto, intentando ir al fondo de las cosas, penetrar en la realidad y encontrar el sentido de las últimas cosas o los primeros principios de las cosas.

No puede pensarse en un resultado del filosofar, porque el resultado de los espacios filosóficos no puede ser programable, tampoco, tal vez, la filosofía en sí. Sí puedo y debo **planificar**

procedimientos que permitan crear espacios filosóficos en los que se libere el pensamiento del niño, planificar desde los conocimientos previos, desde la comprensión de un contexto inmediato a la población escolar, desde la detección de un problema ambiental, de organización, de inseguridad, de creencias, de formas y estilos de vida, como se menciona anteriormente, desde el arte, la historia, la ciencia, etc.

Filosofía no académica

Asumimos la modalidad no académica para nuestras prácticas filosóficas desde un intento "socrático", en el sentido de filosofar con todos y entre todos, volcando humildemente hipótesis, frente a un problema, para analizarlas, debatirlas, defenderlas, y para conocernos y conocer al otro, encontrando ideas nacidas de un colectivo. Entendiendo que todos somos potenciales compañeros para la práctica filosófica, que el modo más adecuado es el diálogo, que todo cuestionamiento merece una opinión de los miembros del grupo, que toda opinión puede ser sometida a un análisis dialógico, a un examen colectivo, que esas opiniones pueden ser modificadas o desechadas. También podemos asumir esta modalidad desde la idea de realizar un esfuerzo para mantener la coherencia entre pensamiento y acción, emplear habilidades de diálogo y razonamiento para poner a prueba hipótesis. Podemos deducir que no es necesario ningún requisito más que la duda, la curiosidad, para realizar una práctica filosófica **no académica**. Por supuesto que nadie abandonará el grupo luego de una indagación, por más poco interés que muestre. Podrá no participar activamente, pero estará escuchando y de alguna forma también participando. La idea es que con el tiempo haya una sumatoria de miembros que deseen participar del diálogo, que disfruten del cuestionamiento, que necesiten buscar argumentos que afirmen o que refuten cualquier idea, propia o ajena.

La experiencia me ha mostrado que en un principio la participación es esporádica, de unos o de otros, según lo que se ponga en cuestionamiento, los intereses son diversos al igual que los estados de ánimo, por eso es fundamental que las cuestiones

a filosofar surjan de los niños y niñas, del grupo o de algunos. Al menos hasta que la idea sea transformada en una necesidad. Luego, como dijo una alumna de primer grado, de esa necesidad surgió la siguiente pregunta, ***¿qué podemos preguntar hoy?*** Que el niño reconozca su ignorancia y descubra la alegría de conocer, de encontrar nuevas dudas, que puede ser escuchado, que su palabra sea tomada en serio, que sienta que su pensamiento, sus ideas pueden ser un aporte para mejorar condiciones inmediatas es un camino hacia un verdadero cambio social.

> "Tanto Lipman como Sócrates ponen un énfasis importante en la afirmación de la dimensión práctica de la filosofía. Uno y otro dan prioridad a la filosofía como actividad, al filosofar por encima de la filosofía como contenido o teoría. Los dos consideran que la filosofía es algo que se ejerce, se cultiva, se vive.
>
> Al mismo tiempo, tanto para Sócrates y para Lipman, la práctica de la filosofía tiene implicaciones educacionales de tremenda significación para quienes comparten una pólis, unidad socio-política de sentido. Esto significa que la misma es sustancialmente educativa en tanto contribuye a formar espíritus críticos, personas que estarán dispuestas a dejar de creer que saben aquello que en verdad no saben y que estarán más atentas a cuestionar los valores e ideas que son afirmados socialmente. Para ambos, la filosofía es tal vez la mejor práctica educacional y, también para ambos, una auténtica educación no puede no ser filosófica..." (Waksman y Kohan, 2015: 12).

Relación entre conocimiento y vida

La hiper-especialización de las ciencias produce una fragmentación de los conocimientos. Estos conocimientos fragmentados son objetos de enseñanza y de aprendizaje. Los objetos fueron separados de los contextos para ser estudiados en profundidad, pero no sabemos cómo unir esos conocimientos en un todo, como son los hechos que acontecen en la vida, para representarlos en la escuela. Este paradigma disciplinar de la enseñanza tradicional de las ciencias jerarquiza el conocimiento

técnico-científico. Esta segmentación deriva en la imposibilidad de formar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, con una mirada crítica sobre los contextos inmediatos y lejanos. Al parcelar la enseñanza, el sujeto es parcelado en su conocimiento, alejado de sí mismo. Sin autonomía para reflexionar críticamente frente a los acontecimientos que se desarrollan en esos contextos. Es capaz de aprender conceptos y desarrollar habilidades, pero no recibe las herramientas para unirlos tal como existen en la realidad. Esto ocurre tal vez porque no sabemos, los que enseñamos, cómo hacerlo. Tal vez porque somos obedientes a los lineamientos educativos acordados e impuestos por unos y acatados por otros, tal vez por no animarnos a innovar, tal vez por haber sido formados bajo la lógica de este paradigma disciplinar, tal vez por todo lo dicho.

Preguntarse, por ejemplo, "¿Qué es enseñar?" es buscar un sentido a la tarea del docente. ¿Qué es aprender? ¿Qué se enseña cuando se enseña? ¿Qué se aprende cuando se enseña? ¿Qué se enseña cuando se aprende? Todas estas son preguntas que interpelan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Preguntas que para muchos no tienen respuestas, y para otros no han sido formuladas. Crear espacios que permitan preguntarse conlleva que quien los cree sepa la importancia y el valor de preguntarse cuestiones que merezcan se preguntadas.

Descubrir la manera de percibir el mundo desde la perspectiva de los niños es una cuestión a revelar, quizás lo que hace difícil tal descubrimiento sea la velocidad de los cambios tecno-científicos y la habilidad que los niños tienen para comprenderlos y adaptarse a ellos en contraposición a la dificultad que los adultos presentamos para adaptarnos a estos cambios y avances.

Existe una contradicción entre el pensamiento sincrético del niño y las acciones que la escuela lleva a cabo para lograr un aprendizaje y una enseñanza con éxito. Un ejemplo de ello es la insistencia de brindar cúmulos separados de conocimiento, segmentados, como se mencionó en el párrafo anterior. Además, estos cúmulos son difíciles de relacionar con las experiencias de vida, generalmente están fuera de contexto. Por ejemplo: es difícil formar el concepto de árbol desde una hoja; para formar tal concepto, es necesario conocer al árbol en su totalidad.

Comparamos árboles de diferentes formas, tamaños, colores y a la vez conocemos sus partes. Preguntamos y a la vez relacionamos, hasta llegar al concepto y la generalidad. En los procesos de alfabetización ocurre lo mismo: son los textos los puntos de partida para llegar a la mínima unidad de sentido que es la palabra y de ahí recién a las letras que conforman el código. Pero para llegar a estos signos que forman el código, hay un largo camino previo, en el cual se llevan a cabo innumerables construcciones de sentido colectivas, personales, grupales. Una de las construcciones fundamentales necesarias es que la escritura y la lectura son instrumentos de comunicación para conocer el mundo en profundidad. Olvidamos en las instituciones escolares que las ciencias nacen de la vida, de la experiencia y la relación con el mundo, por lo tanto, caemos en el error de que la segmentación del conocimiento es la única forma que creemos posibles para acercar al niño a un "verdadero saber".

Podemos decir entonces que una primera hipótesis que abriremos en este capítulo es: ¿Será desde los espacios filosóficos con nuestros alumnos que podremos diluir las fronteras creadas entre las distintas áreas de saber que brindan nuestras instituciones? De ser así podríamos comenzar a planificar espacios que permitan el diálogo, el pensamiento, la argumentación, la asociación, la escucha de distintas inquietudes de lo cotidiano en relación directa con el entorno inmediato, donde la duda, sobre todo de aquello de lo que no se duda por ser aceptado socialmente, sería la posibilidad de cambio.

En estos primeros párrafos se establece una primera relación entre vida y conocimiento, una relación dicotómica en la que se puede ver una separación evidente entre lo que se da en las instituciones escolares y lo que realmente sucede en la vida cotidiana, entre el conocimiento y la forma de adquirirlo en las instituciones y el conocimiento y la forma de adquirirlo en la vida. No se propone desechar las pedagogías actuales, más bien habría que cambiar las formas, encontrar la llave, abrir la puerta para establecer una relación congruente entre la escuela y la vida, entre el conocimiento "científico" y la experiencia y lograr de una vez aprendizajes significativos.

Una segunda relación entre vida y conocimiento, más universal, y que no es responsabilidad de las instituciones escolares, pero sí desde estas y desde los espacios filosóficos se pueden repensar es:

> "Actualmente el 'conocimiento' es esencialmente la ciencia y tecnología, algo esencialmente infinito, que solo puede crecer; algo universal y objetivo, de alguna forma impersonal; algo que está ahí, fuera de nosotros, como algo de lo que podemos apropiarnos y que podemos utilizar, y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos. Por otra parte, la "vida" se reduce a su dimensión biológica, a la satisfacción de necesidades (siempre incrementadas por la lógica del consumo), a la supervivencia de los individuos y de las sociedades. Cuando decimos que la educación debe preparar "para la vida" queremos decir que debe preparar para "ganarse la vida" y para "sobrevivir" de la mejor forma posible en un "entorno vital" (entendido como una especie de nicho ecológico) cada vez más complejo. En estas condiciones, es claro que la mediación entre el conocimiento y la vida no es otra que la apropiación utilitaria. Y, dicho entre paréntesis, es claro también que el problema central de las pedagogías progresistas es la distribución desigual de este "recurso vital" que es el conocimiento. De lo que se trata es de que todos tengan acceso al conocimiento" (Larrosa, 2003: 33).

Esta segunda relación entre conocimiento y vida, sumamente compleja, debe ser reconocida y visibilizada dentro del currículum formal, prescrito y oculto para evitar su reproducción como única verdad de conocimiento, para orientar nuestras prácticas hacia la búsqueda de un conocimiento más libre, menos utilitario, que no solo esté fuera de nosotros sino dentro, que nos forme y nos transforme, que verdaderamente nos libere.

Luego de un determinado tiempo de escolarización los niños comienzan a crear estructuras que limitan sus posibilidades creativas para resolver situaciones, para abarcar espacios, para agruparse, para establecer posibles formas de organización dentro y fuera del aula o la sala; a medida que crecen y pasan de un año al siguiente van perdiendo curiosidad, desinhibición, preguntan menos, etc. Determinar en qué medida la institución contribuye en esa estructuración posiblemente nos permita llevar a cabo los cambios necesarios. Pero estas limitaciones, en muchos casos, vienen desde antes de ingresar a las instituciones escolares (la disposición en fila de los bancos, el lugar físico del docente frente a las filas, el pizarrón como verdad en donde es plasmado el saber único, son mandatos establecidos y heredados en el Nivel Primario) por ser mandatos sociales. En el Nivel Inicial, aunque de forma menos evidente, los niños también van incorporando hábitos lo suficientemente "fijos" y estereotipados (trenes estrictos y rondas estructuradas, entre otros, que si bien no son nocivos en sí mimos suelen transformase en acciones que deterioran la participación y la creatividad por el modo en que son desarrolladas[1]). Reiteradas experiencias mostraron que cuando los niños eligen libremente la disposición de los bancos en el aula, buscan mirarse todos a la cara, tratan de no dar la espalda al otro; lo mismo sucede cuando realizamos actividades fuera del aula. Otras permitieron ver que cuando se sienten libres de elegir posiciones corporales para dibujar, leer, pintar, escribir, buscan sentirse cómodos, de panza en el piso, acostados boca arriba, sentados, incluso parados. Darles libertad en un principio es muy provechoso, pero es muy importante dialogar con ellos observando producciones, anotando en ellas la posición en la que las realizaron, sacando conclusiones sobre "en qué posición obtuve mejores resultados". Estas sencillas observaciones parecen no ser importantes, pero en realidad permiten que el niño tome conciencia, en el momento en el que va a realizar una actividad, cuál es la mejor posición, para él, para llevar a cabo la misma. Permitir este espacio en donde ellos puedan expresar por qué eligen una posición determinada, por qué será que no todos deciden dibujar en la misma postura y contar la experiencia particular es comenzar, de alguna manera, a argumentar desde muy pequeños acciones simples de la vida, sobre las cuales reflexionan y a las que hacen conscientes.

Las siguientes experiencias fueron realizadas en una escuela de la provincia de Mendoza en Argentina[2], con modalidad albergue, con un régimen de cinco días de escolaridad por dos de franquicia:

Posibilidades de diálogo sobre un palito de helado

Maestro: ¿Qué es esto? (Muestra un palito de helado.)
Alumnos: Un palito para contar.
Maestro: ¿Dónde puedo encontrar más palitos aparte de los que tenemos en el armario?
Guadalupe: En el patio hay muchos palitos.
Maestro: ¿Quién trae uno?
Alumnos: ¡Yooo!! (Todos salen al patio.)

Cuando vuelven, algunos traen palos secos o verdes de árboles, otros vuelven con las manos vacías.
Maestro: ¿Qué encontraron?
Celeste: No hay palitos como ese.
Facundo: Esos palitos no están en el piso.
Juan: Yo encontré muchos.
Maestro: ¿Qué diferencia hay entre los palos que ustedes vieron en el patio y este?
Guadalupe: Lo que pasa es que el palito es el de los helados y no es igual al de los árboles.
Maestro: ¿Por qué es distinto?

1. Para mayor información sobre estos temas se recomienda la lectura del libro de Laura Pitluk *Las prácticas actuales de la Educación Inicial* (Homo Sapiens, Rosario, 2014).

2. Todas estas experiencias y otras fueron llevadas a cabo en una escuela de modalidad albergue N° 8- 660 Guillermo Onel Álvarez de El Campamento, La Paz, Mendoza, Argentina.

Emiliano: Porque en los árboles no hay palitos de helado.
Facundo: Porque los palitos de helado los hacen los hombres.
Jonas: Claro, los palos de los árboles no tienen esa forma, son distintos.
Maestro: Entonces qué podemos decir de los palitos de helado. O más bien: ¿quién se anima a imaginar la historia de este palito comenzando desde dónde viene?
Thiago: Este es un palo que era del árbol mamá.
Guadalupe: Claro, todos los palos vienen de los árboles. Porque los palos luego son madera.
Facundo: Algunos otros siguen siendo palos, y los ponen con alambres para que las vacas no se escapen.
Jonás: Mi tío José puso muchos palos con alambre para que las vacas no se vayan al campo del Vico.
Thiago: Pero al árbol mamá lo cortaron y nacieron muchos palos de helado.
Maestro: ¿Dónde pueden nacer palos así, todos iguales?
Brandon: Debe haber una fábrica en donde los hacen.
Juan: O hay un árbol que hace ramas de palitos de helado.
Guadalupe: No hay árboles que puedan hacer palitos de helado. Hay un lugar en donde se hacen esos palitos, en donde gente trabaja con máquinas para hacerlos.
Jonás: Claro, son máquinas que inventa el hombre para que todos los palitos sean iguales.
Maestro: Bueno, entonces, por lo que hemos dicho, ¿qué sabemos de estos palitos?
Emiliano: Si vienen de un árbol mamá, antes de ser palos fueron seres vivos.
Thiago: Claro, estaban vivos hasta que los cortaron de su árbol mamá para hacerlos palos de helado.
Celeste: Y donde los hacen trabajan hombres.
Maestro: ¿Alguien podría imaginar la fábrica donde hacen los palitos?
Facundo: Trabajan señores que tienen cascos amarillos, que manejan máquinas y tienen familias.
Celeste: Como mi tío, que en su trabajo con los cables tiene que usar casco porque una vez se cayó y estuvo en el hospital.

El diálogo continuó hasta llegar a situaciones impensadas, como mencionar a las familias que podrían vivir del trabajo que los palitos de helado generan en esa fábrica imaginada, comparar el trabajo de sus padres con el de los personajes creados, relacionar el trabajo y el sustento. Hablar de la importancia del trabajo para ellos, que les permitía comer, vestirse, ir a la escuela, comprar útiles. En forma indirecta, valorar el trabajo como requisito fundamental para la sobrevivencia. Esta experiencia dialógica libre, guiada pero no conducida ni orientada, permitió hablar indirectamente también del derecho a trabajar, de los riesgos del trabajo, de la necesidad de trabajar para vivir dignamente, de los seres vivos, de las transformaciones tanto de los materiales como del ambiente, de las familias, etc.

Otra experiencia

Por qué todos somos humanos

Se conversaba en el área de Lengua sobre los signos de pregunta.
Facundo: ¿Por qué siempre tenemos que preguntar cosas, por qué no nacemos sabiendo todo?
Maestro: ¿Qué piensan los demás?
Alumnos: No responden.
Maestro: ¿Qué dudas o preguntas tienen? ¿Alguien tiene alguna pregunta que le gustaría hacer?
Celeste: Yo maestro. ¿Por qué las vacas tienen tanta leche?
(El maestro anota en el pizarrón todas las preguntas que surgen.)
Brandon: ¿Por qué respiramos?
Thiago: ¿Por qué las cabras están preñadas?
Sofía: ¿Quién hizo la escuela?
Facundo: ¿Por qué llueve?
Guadalupe: ¿Dónde vivimos antes de nacer?
Celeste: ¿Por qué todos somos humanos?
Emiliano: ¿Quién hizo las nubes?

Luego se leyeron las preguntas, que fueron cerca de cuarenta, los alumnos expresaron: "Empecemos a responder", a lo cual el maestro les propuso que eligieran la que consideraban más

importante. Volvieron a leerlas y se propuso que decidieran sobre qué pregunta conversar. Rápidamente eligieron la pregunta de Celeste: ¿Por qué todos somos humanos?

Para continuar trabajando sobre el tema se planteó la importancia de determinar quiénes son esos todos, a lo que Celeste respondió: "Nosotros". Entonces el maestro pregunto: "¿Los de este grado?". "No", dijo Celeste, "nosotros los humanos". Quedó claro que la niña tenía incorporado el concepto de humano. Se trataba entonces de un aprendizaje previo que permitió dar pie a lo que sin saber ni planificar vendría luego, pero que tuvo lugar gracias a la consciente apertura de que para llevar a cabo estas actividades los espacios sí deben ser planificados. Se suscitaron así un sinfín de aprendizajes mutuos, compartidos, inesperados, significativos, que darían pie a otro montón de posibilidades que los niños habían desenrollado de un ovillo infinito de conceptos previos y nuevos, que aumentaban sus posibilidades comunicativas en cuanto aumentaban su repertorio léxico.

Luego la propuesta planificada tomó otro rumbo, ya que la idea era que ellos siguieran elaborando preguntas referidas a la duda germinal: ¿Por qué todos somos humanos?

Sin embargo, los alumnos insistieron en la elaboración de hipótesis acerca de la pregunta. Las hipótesis fueron las siguientes:

1. Porque nacemos de la mamá.
2. Porque tenemos manos y piernas.
3. Porque respiramos.
4. Porque vamos a la escuela.
5. Porque comemos.
6. Porque caminamos en dos patas.
7. Porque hacemos casas.
8. Porque pensamos.
9. Porque hablamos.
10. Porque tenemos miedo.
11. Porque tomamos leche de la teta.
12. Porque jugamos.

Etc.

Si bien la respuesta estaba ya planteada, debían descubrirla. La idea fue ir descartando aquellas acciones que pudieran ser realizadas por otros seres vivos que no fueran humanos.

Esto se desarrolló de la siguiente manera: analizando respuesta por respuesta. Es importante destacar que la intervención del docente siempre fue a través de preguntas.

1. Porque nacemos de la mamá. La conclusión colectiva fue que muchos de los animales que conocemos nacen de la madre y no son humanos.
2. Por qué tenemos manos y piernas. La hipótesis es rechazada porque llegan a la conclusión que los animales también tienen patas y manos, las delanteras son manos y las traseras son patas.
3. Porque respiramos. La hipótesis es rechazada porque rápidamente se llega a la conclusión de que todos los seres vivos respiran.
4. Porque vamos a la escuela. Esta hipótesis fue aceptada como válida porque solo los humanos vamos a la escuela, los animales van a la escuela sólo en cuentos o historias inventadas.
5. Porque comemos. La hipótesis no fue considerada válida porque todos los seres vivos comen.
6. Porque caminamos en dos patas. Si bien está parecía en un principio válida, uno de los alumnos (Jonás) dijo que el choique (ñandú) camina en dos patas, lo que la invalidó.
7. Porque hacemos casas. La hipótesis fue rechazada porque hay animales que construyen casas como el hornero o las catas, que si bien son de distintos materiales son casas al fin.
8. Porque pensamos. Esta hipótesis fue confusa (más allá de que es correcta) debido a que los niños confundieron el instinto del león (forma utilizada por los lugareños para referirse al puma) y su astucia para cazar con la idea de pensar. Pero después de un largo debate se llegó a la conclusión de que para pensar es necesario imaginar, recordar y otra serie de habilidades que los animales no poseen.

9. Porque hablamos. Esta fue la hipótesis más aceptada unánimemente, aunque Juan (de sala de cinco años) dijo que los loros hablan y su hermana Celeste dijo que solo repiten lo que los humanos les enseñamos, pero no saben lo que dicen.
10. Porque tenemos miedo. Hipótesis rechazada por la conclusión de que los perros a veces le temen a los dueños y a las tormentas.
11. Porque tomamos leche de la teta. Hipótesis rechazada también al mencionar otros animales que toman teta y los denominamos mamíferos.
12. Porque jugamos. "Los perros cachorros también juegan", dijo Facundo. "Mi perro busca la pelota", dijo otro.

Tres fueron las hipótesis aceptadas:
- Porque vamos a la escuela.
- Porque pensamos.
- Porque hablamos.

La conclusión final fue que solo los humanos vamos a la escuela, pensamos y, fundamentalmente, nos comunicamos con el lenguaje verbal, y por esto es que somos humanos.

Esta experiencia fue el inicio para que el grupo comenzara a aceptar la propia ignorancia y reconocer que muchas veces existen respuestas en nuestro interior a las que podemos llegar con el diálogo y la construcción colectiva. El entusiasmo por encontrar una respuesta, a medida que las hipótesis eran formuladas y sometidas a análisis y posteriormente rechazadas por el colectivo, hacía crecer la expectativa ante el próximo compañero que generara una nueva hipótesis. Esta forma dialógica desarrolló en forma espontánea contenidos establecidos en el currículum, como, por ejemplo: el respeto por los turnos de intercambio en la producción oral, el respeto y la aceptación por las ideas ajenas, la escucha, etc.

Otras experiencias desarrolladas se refirieron a:

La luz

¿Qué es la luz?
¿Quién hace la luz?
¿Quién tuvo la idea de hacer la luz?
¿Todas las luces son iguales?
¿Por qué algunas luces pueden prenderse y apagarse?
¿De qué cosas viene la luz?
¿Por qué el sol alumbra más?
¿Por qué la luz es brillante?

De esta última pregunta se desprendieron muchas preguntas que crearon la conciencia de saber poco sobre el sol y la luz que emite. Por ejemplo, se dudó sobre si el sol está quieto o en movimiento, si es él el que se mueve alrededor de la tierra o no. Decidimos contemplar el sol tomando un punto de referencia para observar el movimiento de este o de la tierra, etc.

El caballo

Por pertenecer a una zona rural inhóspita en donde uno de los medios de transporte es el caballo, los alumnos plantearon dudas sobre el animal; lo interesante fue dilucidar el proceso por medio del cual comenzaron a reconocer la ignorancia y con ella la necesidad de preguntar sobre todas las cosas que los rodea. Si bien las preguntas podrían no pertenecer a las específicamente filosóficas, fueron preguntas que expresaron dudas y lo más importante es que los alumnos no tuvieron temor en realizarlas.

¿El caballo piensa?
¿Por qué andamos a caballo?
¿Por qué son malos?
¿Por qué son mansos?
¿Por qué trotan?
¿Por qué corren?
¿Por qué patean?

¿Por qué son de distintos colores?
¿Por qué relinchan?
¿Por qué algunos son para las jineteadas?
¿Por qué algunos son de carrera?
¿Por qué nacen, crecen, se reproducen y mueren?
¿Por qué no pueden hablar?
¿Por qué toman agua?
¿Por qué comen?
¿Cómo nos ven los caballos?
¿Los caballos nos quieren como nosotros los queremos a ellos?
Cuando una yegua tiene cría, ¿quiere abrazar a su potrillo?
¿De dónde vienen los caballos?

Hubo muchas respuestas a estas preguntas, la que más centro la atención fue: "¿Por qué no hablan los caballos?"
Las hipótesis variaron desde:

- No tienen imaginación.
- Tienen otro ADN (Facundo expresa haber aprendido sobre el ADN en una película.)
- No piensan.

Etc.

Lo valioso de estas experiencias está en los aprendizajes previos y los que van surgiendo, que se comparten, se ponen sobre la mesa y pasan a formar parte del grupo. Luego se van analizando todas las preguntas y van surgiendo otros conceptos, como por ejemplo en referencia a los caballos, el de padrillo, los caballos amansados y sus utilidades, por qué se dejan caballos sin amansar, el tordillo, el tobiano, etc.

Otra conclusión importante que surgió fue que los caballos no son malos, solo patean si se los molesta o si tienen miedo. Por último, establecieron algunas semejanzas entre los caballos y las personas, por ejemplo una referida a la pregunta "¿Por qué son de distintos colores?" La semejanza que surgió fue que, como nosotros somos diferentes, rubios, morochos, nos parecemos a nuestros padres, madres, abuelos, etc., los caballos también son diferentes entre ellos, dando pie para hablar de la diversidad y de la igualdad.

A continuación se presentan experiencias en otra escuela con características diferentes, rural pero no de modalidad albergue[3].

En la provincia de Mendoza (Argentina) en el Diseño Curricular del Primer Ciclo del Nivel Primario se denomina Conocimiento del Ambiente al área que abarca las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. En una oportunidad una alumna preguntó por qué se llamaba así y el maestro decidió avanzar por ese camino y surgió la pregunta acerca de qué entendían por conocimiento. Estaban llevando a cabo una propuesta de articulación entre primer grado y sala de 5 años.

El diálogo se dio de la siguiente manera:

Luciano (sala de 5): Conocimiento es cuando conocemos a alguien y le decimos hola.
Maestro: ¿Conocen muchas personas?
Todos: ¡Síííííí!
Maestro: ¿Qué más conocemos aparte de personas?
Dalma: Yo conozco a mis perros y gatos.
Mía: Conocemos cosas también.
Maestro: ¿Qué cosas conocemos, por ejemplo?
Iván: Mi papá es mecánico, y él sabe cómo se arreglan los autos.
Maestro: Ah, tu papá conoce sobre autos.
Brilane: Mi mamá conoce sobre peinados. Porque ella es peluquera y me peina a mí y a mis hermanos.
Elías: Usted, profe, conoce muchos cuentos y ahora nosotros también, porque usted nos los ha leído.
Maestro: ¿Qué conocen de los cuentos?
Luna: Conocemos la tapa, contratapa, lomo.
Mía: Pero eso es el libro, las partes del libro. Conocemos los personajes. Los títulos, las palabras.
Ángeles: ¡Ya sé! Conocemos el cuerpo humano.
Natasha: Profe, hace poco se murió mi abuelo. ¿Se fue al cielo? Mi abuela dice que está en el cielo y que me mira y me cuida.

3. Escuela 1-651 Maestra María Sottile, de El Marcado, Santa Rosa. Mendoza. Argentina.

Pero mi mamá va al cementerio a llevarle Flores y no mira al cielo, y llora cuando va.

Mía: Lo que pasa es que no todo se va al cielo, el cuerpo se queda acá, lo que va al cielo es la energía.

En este diálogo emocionante y profundo sobre la existencia y la vida, los alumnos lograron internalizar conceptos y conocimientos importantes, que al ser retomados al día siguiente fueron apropiados en forma consciente. Pero el giro inesperado que Natasha con su comentario le dio al diálogo permitió conocer pensamientos que están más allá del conocimiento propiamente dicho. Incorporaron una duda germinal que fue traída en reiteradas oportunidades. Además, generó dudas y planteos en los hogares, a tal punto que una madre llegó una mañana a la escuela alarmada comentando que Naiara le hizo preguntas que jamás había hecho, como por ejemplo, ¿a dónde vamos cuando nos morimos y donde está nuestra energía antes de nacer?

Es sorprendente cómo el diálogo surgido espontáneamente en el aula a partir de un simple cuestionamiento sobre qué es el conocimiento traspasó los muros de la escuela y se instaló en el seno de las familias, continuó vivo más allá de las paredes del aula. La pregunta es entonces cuánto de lo trabajado en el aula llega a instalarse en la vida cotidiana sin la obligación de una tarea, sino más bien como la curiosidad, la duda, el deseo de saber.

La otra pregunta, de hecho constante y trascendental, es cómo logramos que la diversidad de ideas (tan compleja de abordar especialmente en temáticas como la presentada) se sostenga respetando la pluralidad y las diferentes concepciones familiares, sin siquiera teñirlas en función de las propias concepciones de los docentes, que en estos casos son solo uno más.

A modo de conclusión, queremos rescatar la importancia de que los educadores, cuando finalicemos una jornada de trabajo, podamos reflexionar acerca de lo enseñado y aprendido, sobre la forma de enseñarlo, sobre los aspectos de los cuales se pudieron apropiar los alumnos.

Tantas veces sentimos el fracaso del sistema educativo sobre la espalda y hasta dudamos de la escuela. Pero podemos comenzar a movernos, a buscar, a intentar nuevamente desde una postura diferente, entendiendo que para lograr nuevos resultados es necesario dejar de hacer las mismas cosas.

Retomando a Walter Kohan, debiéramos aprender que las dudas son el reconocimiento de la ignorancia, que mientras más dudas hacemos visibles, más deseos de saber tenemos, que lo malo es no dudar, que dudar es necesario para movilizar a otros y a uno mismo, que la duda es el motor que nos lleva a investigar, a resolver, a buscar soluciones, a crear, a conocer.

Crear espacios para pensar es una forma fundamental para enseñar y para aprender. Se enseña verdaderamente cuando se está aprendiendo y, tal vez, aquellos que por mandato tienen la función de aprender, no saben que enseñan, y no todos los que se formaron para enseñar saben que aprenden.

Las escuelas debemos ser un colectivo y saber que pensamos distinto al otro, pero también que en ese colectivo crecemos profundamente y desarrollamos un pensamiento propio entendiendo que "lo que hace propio un pensamiento es el modo en que nos vemos involucrados con él" (Santiago, 2016: 55). La idea es pensarnos como seres que podemos ser creadores, descubridores, críticos y pensadores de mundos distintos. No somos filósofos, intentamos desde esa capacidad única de los seres humanos pensar críticamente el mundo que nos rodea para comprenderlo e intentar mejorar. Preguntarse es siempre darse tiempo para pensar y pensarse, por si acaso es necesario un cambio, una modificación leve o profunda, una nueva mirada, para establecer nuevos acuerdos con esa demanda social que la escuela nunca alcanza a tiempo.

Por último: ¿será la Filosofía como práctica concreta la que nos permita ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar el juicio crítico? ¿El desarrollo del juicio crítico será el camino para llevar a cabo transformaciones sociales –y por ende educativas– positivas?

Consejos Infantiles como experiencias de aprendizaje y participación

Claudia Ortega y Andrea Bonino

Reflexionar sobre las infancias, las escuelas y los modos de construcción colectiva, los estilos de convivencia, los usos de tiempos y espacios escolares, y la participación de niñas y niños como actores protagonistas de la escena escolar es una constante que debiera acompañar nuestras prácticas.

Pensamos que a lo largo de la historia de la escuela como institución estas prácticas escolares se han construido *por* y *para* ellos, sin que emerja su voz y su palabra.

Entendemos que la educación es un encuentro con la infancia. Ahora bien, ¿qué propuestas de encuentro tramamos desde la escuela para albergar a los nuevos?, ¿desde qué lugar los miramos?, ¿cuántas infancias habitan la cotidianeidad de una escuela?

Una propuesta de encuentro con las infancias son los *Consejos Infantiles*. Los mismos contribuyen a la constitución subjetiva de niñas y niños, a la formación de sujetos de derechos y a promover el tránsito de experiencias y vivencias en las que se manifieste el papel activo que ellos pueden tener frente a la realidad y a la democratización de los modos de habitar la escuela.

Estas y otras reflexiones nos acompañan, intentando tramar esa noción de infancias en tiempos complejos, con los cambios sociales que atraviesan las instituciones, produciendo fenómenos epocales que nos interrogan e invitan a revisar nuestras prácticas institucionales

Pensar las infancias en tiempos complejos

Hablar de infancias es ocuparnos de "los nuevos". Nuevos, ante los cuales pareciera que las categorías que nos servían para nombrarlos han estallado y sentimos que tenemos que buscar otros modos de pensarlos, para que reaparezca la sorpresa, la novedad, ante el desconcierto hoy vigente.

Estas nuevas infancias nos interrogan, en primer lugar por su pluralidad, y este proceso nos invita a volver a mirarlas y preguntarnos: ¿Cuántas infancias habitan la cotidianeidad de una escuela? Cuando decimos "niño", "niña"..., ¿qué implica ese acto de nominación?

Según Rattero (2007: 2), "Las palabras no nombran simplemente al mundo, sino que el modo mismo de nombrar va construyendo el mundo, nuestras posibilidades de ser y construir otros mundos". Se trata de buscar las condiciones de posibilidad de un mundo común, mundo compartido entre los adultos con los "recién llegados", en el lugar común que es la escuela.

Las sociedades construyen a los niños y niñas de su época. "Quien nomina erige clases", dice Bourdieu (2005) El acto de poner nombre a las cosas las instituye, las construye socialmente. Las categorías no son neutras, son productivas, "hacen cosas", dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo. Desde esta perspectiva es interesante reflexionar: ¿cómo nominamos a los niños y niñas? En los escenarios escolares nos encontramos con infancias hiperrealizadas, infancias desrealizadas, niños-adultos, niños en situaciones de desamparo, exclusión y vulnerabilidad, niños consumidores, niños sujetos de derecho.

Ser niño es una construcción social y cultural nada sencilla que excede a lo etario. En este proceso de construcción podemos

observar, por un lado, en las condiciones actuales, un predominio de la lógica del mercado y el consumo, que hace que el niño sea, en muchos casos, un "consumidor"; provocando un "bombardeo" publicitario y creando necesidades inexistentes; por otro lado, se construyen modelos identitarios que producen efectos sobre los deseos, las preferencias y las representaciones estéticas que los niños y niñas construyen de sí y de los demás.

Pareciera que en este oficio de ser niño todo se le da "hecho", fabricado, producido; incluso el tiempo libre del niño está fuertemente reglado, quedando así poco lugar para el jugar porque sí, para la escucha verdadera del adulto, para la conversación.

Hannah Arendt dice que la infancia es lo que nace, y relaciona la infancia y la educación con la natalidad. Los que nacen son los nuevos.

Por eso la infancia es la posibilidad de lo nuevo.

Por eso la educación es la relación con los que nacen, con la novedad, con las vidas nuevas.

Por eso la educación tiene que ver con el modo en que recibimos a los nuevos y a la novedad que traen consigo.

Por eso la educación es una relación entre generaciones, entre los viejos y los nuevos, entre los que ya estamos en el mundo y los que vienen al mundo.

Por eso nuestro oficio de educar tiene que ver, en primer lugar, con el compromiso con las vidas que nacen, con vidas que muchas veces pareciera que están condenadas a destinos de fracasos. Y en segundo lugar, un compromiso con el mundo y con el lenguaje. Pensamos que la escuela puede entregarles a los nuevos un mundo en que valga la pena vivir, en que las palabras tengan sentido, en donde haya espacios y tiempos para el jugar, para el encuentro.

Nos dice Arendt:

> "la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina, que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También por la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de

nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común" (Arendt, 1954).

¿Qué podremos decirles acerca del mundo, si nosotros no nos ocupamos de entenderlo, de hacerlo más habitable? Si nosotros como adultos no apostamos a construir mejoras, si no creamos escuelas que los alojen, que den cabida a su subjetividad, si no estamos convencidos de que cada niño es un misterio, si no confiamos en sus potencias y posibilidades.

Preguntarnos por los niños es preguntarnos por el futuro, es preguntarnos por los modos como operará la transmisión de la cultura, es preguntarnos por un tiempo "entre tiempo", entre lo que es y lo que probablemente sea... En ese tiempo se produce la transmisión, transcurre el proceso educativo, y es posible imaginar escenas que nos van suscitando imágenes que dejan entrever la ocurrencia de lo posible y de lo contingente.

Este tiempo es, sobre todo, un tiempo de espera y un saber sobre la espera. Parafraseando a de Lajonquière (2008: 56), el tiempo de espera es un tiempo a ser donado por el adulto que educa, al pequeño recién llegado.

El filósofo argentino Walter Kohan hace aportes importantes para pensar el tiempo de la infancia. La pregunta vuelve entonces a instalarse: ¿tendremos una única posibilidad de "leer el tiempo de la infancia" en la escuela?

Siguiendo a Kohan (2010), podemos leer el tiempo de la infancia no sólo desde el "*chronos*, que se refiere al desarrollo, al tiempo lineal y secuencial", sino también desde otras dos connotaciones, que habilitan otros sentidos: desde el tiempo *aión*, "que es la instancia del tiempo que se refiere a la experiencia, al devenir, aquella que irrumpe sobre lo establecido, la que da paso a la expresión de la subjetividad", y desde una tercera construcción de significado del tiempo, que se expresa en el *kairós*, "que constituye el tiempo de la oportunidad, y en la cual reina la infancia".

Infancias y constitución subjetiva

En este proceso de espera, de constitución, en el *devenir sujeto*, tránsito que implica el paso de un manojo pulsional a la palabra, cumplen un papel fundante *las instituciones*. En términos de Leonardo Schvarstein (1991: 26), "Las instituciones definidas como cuerpos normativos jurídicos, culturales, compuestos por ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social" configuran nuestra identidad y son sostén del psiquismo. Una institución es un nivel de la realidad que define cuanto está establecido. La institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos, pero también nos estructura y construimos con ellas relaciones que sostienen nuestra identidad.

En este proceso, dos instituciones son fundantes para los sujetos: la familia y la escuela.

El proceso de constitución subjetiva que implica el hacerse humanos, construir aparato psíquico, construir capacidad de pensamiento, comenzar a significar el mundo, aprender los vínculos, integrarse a la cultura, se ensambla con funciones en las que a los adultos nos cabe una gran responsabilidad.

Nadie más indefenso que el recién nacido al nacer; el sujeto deviene sujeto a través de diversos pasajes, de complejos procesos de transformaciones subjetivas donde la familia y la escuela tienen un valor fundante.

En este proceso aparecen "otros significativos" que favorecen el pasaje de "afecto a sentimiento", que permiten conceptualizar el mundo, compartir significados.

El docente oferta significaciones que le permitirán al niño/a nominar sus sentimientos, sus afectos, sus deseos, lo ayuda a "buscar" palabras para expresar lo que le pasa, lo que siente y le enseña a comunicarlo a los demás.

Se construye así, en cada aquí y ahora, en cada espacio de cada salita, en cada aula, un vínculo de afectos, asimétrico, de protección, donde el aprendizaje emerge desde esta trama grupal y social. Vínculo caracterizado por una envoltura de cuidados, de palabras, sostén y acompañamiento que ejerce un adulto para favorecer el desarrollo psíquico del niño/a, para la construcción de un "proyecto identificatorio" que permite la entrada al campo social.

Por eso educar no es poca cosa, es responder al mundo, y responder algo nuevo. Recordemos, junto a Hannah Arendt, que nadie está obligado a convertirse en educador, pero esta situación implica esa responsabilidad. "En la medida en que el niño no conoce el mundo debemos introducirle en él poco a poco; en la medida en que es nuevo, debemos cuidar que esta cosa nueva madure insertándose en el mundo tal cual es" (Arendt, 1954).

Por eso recalcamos el valor del lugar del enseñar, de ese maestro/a que con su mirada produce el encuentro, destraba los miedos, invita a jugar, a encontrarse con el otro, con lo Otro, con la cultura, contagia la risa... crea nuevos mundos posibles...

Daniel Stern pensará en la envoltura narrativa, es decir la protección que produce la palabra significando las acciones del niño/a, otorgado significaciones. La construcción del yo es indisociable de la temática de la significación, de una puesta de sentido, de un acto de interpretación. Pero el yo sólo puede pensarse a partir de las categorías de tiempo y espacio, de historia, de su historia, de un saber sobre su pasado; de allí la importancia de trabajar la narrativa, el relato, donde el niño/a reconstruya sus primeros tiempos de vida y, a partir de ahí, esto le permitirá la proyección sobre su futuro y la enunciación de un proyecto identificatorio.

Las infancias en clave de derechos

Las infancias tienen una historia, un pasado y una memoria. La concepción actual obedece a un largo proceso histórico, cultural y político, en el que, según distintos contextos y sociedades, la imagen y las representaciones de la niñez han ido experimentando modificaciones, las que a su vez han generado distintos imaginarios colectivos. En este recorrido podemos observar la escasa participación de los niños, que además se puede encontrar incluso en la propia palabra que los denomina. Etimológicamente, la palabra infancia se puede rastrear en su origen latino, donde in-fans hace referencia a quien no habla.

El Estado, principalmente en Latinoamérica, trabaja con dos definiciones en relación con la niñez. Una es la de niño, entendido como aquel con nombre, apellido y familia conocida, los que casi

siempre pertenecen a la clase media o alta. La segunda es la de menor, y se refiere a los niños que han sido transgredidos en sus derechos o bien a los niños transgresores de la ley. Para Salazar (2006), la denominación que un Estado usa para referirse a los niños es lo primero que aparece cuando se vincula con ellos. En una parte de nuestra realidad, los niños, y en la otra, aquellos a quienes la vida les ha robado la infancia convirtiéndolos en menores, por lo tanto, en víctimas inocentes del abandono, la violencia, la pobreza y la exclusión social.

Philippe Ariès (1993) es uno de los pensadores que más influye en los estudios sobre la infancia. En su análisis, Ariès distingue dos grandes períodos, los que identifica como la sociedad tradicional y la sociedad moderna. En la "sociedad tradicional" la familia no cumplía un rol relevante en la socialización, y el aprendizaje se realizaba en la comunidad [...], en la "sociedad moderna" desapareció la sociabilidad que caracterizaba al período medieval. La familia se retiró de la calle, de la vida colectiva, y en el espacio privado se desarrolló un nuevo sentimiento, el sentimiento familiar. Esta reclusión (la escolarización) –en la que Ariès ve similitudes con otras reclusiones como la de los locos, los pobres y las prostitutas–, iniciada en la misma época de esos fenómenos, se ha prolongado hasta el presente. En este punto la visión de Ariès coincide mucho con la mirada que desarrolló Michel Foucault acerca del poder a lo largo de su carrera. Foucault da cuenta de ciertas disciplinas que se constituyen en la modernidad con el rol de controlar, incluso hasta el nivel capilar, para así disciplinar los cuerpos; esto, mediante una serie de dispositivos diseñados con ese fin.

En la segunda mitad del siglo XX surge uno de los hitos más significativos en la historia de la infancia: la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Esta reúne nuevos aportes efectuados a la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, la cual tuvo su origen en la Declaración de Ginebra de 1924. Un antecedente crucial de la CDN fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948.

La CDN representa un cambio de paradigma, por cuanto ya no solo se habla de la protección de la infancia, sino de una

normativa internacional que protege y promueve derechos. Los Estados, mediante la adhesión a la Convención, se comprometen a asegurar y proteger el interés superior del niño, lo cual eleva a los niños a la categoría de personas y los concibe como actores activos de la sociedad.

Las infancias y los procesos de transmisión

La infancia según Hannah Arendt (1996) es lo que nace, es la novedad; nos gusta pensar –retomando ideas de María de los Ángeles "Chiqui" González– que ser niño es una forma de habitar el mundo.

¿Qué mundos les ofrecemos conocer desde la escuela a los niños y niñas? ¿Qué espacios-tiempos habilitamos para alojarlos, para dar lugar a su palabra? ¿Cómo es la escuela que habitan? ¿Qué ofertas de sentidos les hacemos?

La escuela de la modernidad estuvo signada por la objetividad, el predominio de la razón y la simplicidad como norma. Se gestó un modo de producción de conocimiento basado en la erradicación de la diferencia y la diversidad, la eliminación de la irregularidad y la vaguedad, la extirpación de las impurezas y las mezclas. Un conocimiento que desacopló lo cognitivo de lo emocional, lo individual de lo social, la escuela de la sociedad. "Nuestra cultura desde la Antigua Grecia platónica hasta la actualidad se ha caracterizado por dos grandes temores: por un lado, el miedo a lo desconocido, a la alteridad, a los "bárbaros" y, por otro, el recelo a lo híbrido, difuso, ambiguo o vago" (Najmanovich, 2009: 15).

En este modelo el centro era el maestro. Los alumnos eran los depositarios del saber que suministraba el maestro y eran mentes despojadas de su corporeidad. El conocimiento se fragmentaba en "disciplinas" que eran transmitidas por los maestros como verdades eternas. El espacio se estructuró para permitir una visión "panóptica" al maestro, en la que los alumnos eran sujetos pasivos. "Se trata de una educación reproductora y a-subjetiva, que se lleva a cabo en un espacio que pretende ser neutral e impersonal" (Najmanovich, 2009:15)

Pensar otros modos de hacer escuela

La educación es un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo. Es decir, se trata de un encuentro, de un vínculo, de un tipo de relación mediatizado por la apropiación del conocimiento que se da en un tiempo: "llegamos a ser lo que somos, en la esfera del tiempo, a través de la mediación de lo que nosotros mismos creamos en forma de cultura, o lo que es lo mismo, mediante la necesaria mediación de los otros" (Bárcena, 2012).

Pensamos al niño como sujeto y esto significa pensar en una subjetividad en vías de constitución. En una subjetividad que se constituye en el discurso con los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla.

Entendemos que la escuela construye, así, una relación asimétrica, de cuidado, de mediador de la realidad, de transmisión simbólica. ¿Qué significa esto? Una palabra del adulto empatizando con el niño significa construir un espacio de respeto al niño, un espacio que lo aloja como sujeto de la palabra.

> "El lenguaje pedagógico convencionalmente progresista suele omitir (la palabra trasmisión) en tanto que privilegia la adquisición sobre la transmisión, el aprendizaje sobre la enseñanza, la actividad sobre la receptividad, la productividad sobre la reproductividad, la competencia sobre la realización, la autonomía sobre la heteronomía, la investigación sobre el estudio. En este contexto [parece] oportuno poner el acento sobre la transmisión, y no por ir a contracorriente, sino porque [se trata] específicamente de la transmisión, del transporte, en el tiempo. Y de transmisión en el sentido de dar y de recibir, de dar y de tomar, de dar la palabra y de recibir la palabra y de tomar la palabra, de lo que acontece en la transmisión del don de la lengua" (Larrosa, 2002: 21).

Así, en este proceso, proceso de pasaje, de espera, de cuidado, de sostén, de enseñanza, "es necesario entender la transmisión como un ofrecimiento por parte de los padres, de los

maestros, de algunos elementos que cada uno de los miembros de una descendencia recibe en su infancia, que él recompondrá a su manera y que serán sin ninguna duda sometidos a su vez a nuevas modificaciones" (Hassoun, 1996).

La escuela es el ámbito socialmente institucionalizado para la apropiación de conocimientos; es decir, la cuestión del saber y su transmisión define la especificidad de la escuela. Ahora bien, ¿cómo se construye el saber? ¿Se organizan espacios de reflexión, de pensamiento (no tanto como ejercicio de abstracción intelectual sino como alteración de lo dado), que nos permiten desnaturalizar lo obvio, problematizar lo dado, lo evidente?

Pichón Riviere (1975) define al aprendizaje como la apropiación instrumental de la realidad para modificarla. La noción de aprendizaje se vincula a la adaptación activa a la realidad, entendida como relación dialéctica, mutuamente modificante y enriquecedora entre el sujeto y el contexto.

El sujeto, histórico, social, aprende en la medida en que va haciendo suya la realidad, a partir de una lectura crítica del mundo. Así, el aprendizaje se convierte en un modo de estar y "operar" sobre el mundo, en un proceso con historicidad, tanto individual como colectiva, con continuidades y discontinuidades, donde vamos construyendo y configurando matrices internas de aprendizaje, modos de relacionarnos con la realidad, de interpretar el mundo.

Las instituciones educativas están organizadas jerárquicamente, predominan relaciones de dependencia y pasividad. Frente a estas concepciones el desafío es pensar y construir una escuela y modos de *estar* que habiliten, una política del acontecimiento, de la experiencia que crea "nuevos posibles", nuevos modos de participación y nuevos modos de escucha, de afinar el oído. Una micropolítica de la infancia, que revise los modos de ejercer la autoridad pedagógica en nuestros vínculos con los alumnos y alumnas y el conocimiento, y situarlos en el plano de la confianza, que "haga confianza".

Los cambios sociales: su impacto en las instituciones y las infancias

En los últimos años, desde distintas perspectivas, son numerosos los autores que han denunciado la situación de crisis, de cambios vertiginosos en todos los órdenes de la sociedad que modifican las relaciones de los sujetos y su vinculación con las instituciones.

De la lógica del Estado se pasó a la lógica del Mercado, dejando a cada sujeto "librado a su suerte". Son tiempos difíciles para toda la humanidad. Violencia, desigualdad social, miseria, marginalidad, exclusión, falta de derechos, xenofobia, son palabras que se asocian a nuestros modos de vida cotidiana.

La violencia, invisibilizada y naturalizada, se conjuga produciendo efectos subjetivos o desubjetivantes. Por ello, analizar las articulaciones entre la cultura de nuestra época y la producción de subjetividad en esta instancia en la que asistimos a un estallido de certezas y a la multiplicación de las incertidumbres nos remite a pensar qué sucede con los vínculos, el lugar del otro, la ética que regula nuestros pasos, los procesos de humanización

Las "verdades" acabadas y la confianza en la razón, propias de la modernidad, se ponen en cuestión, y esto plantea interrogantes a los modos de pensar la escuela. Autores contemporáneos como Corea y Lewkowicz (2004) plantean que, ante el corrimiento del Estado, se privilegia una lógica donde predomina el capital, donde todo puede ser tratado como mercancía, donde todo tiene un precio, donde todo se compra y se vende; en este contexto la posición que se propugna para los sujetos es la pérdida del status de ciudadanos, para pasar a ser consumidores. Así, la lógica del mercado hace que todo pueda ser consumido como mercancía, incluso la cultura y, por supuesto, la educación.

En un contexto que los autores denominan "de fluidez", en términos de Lewkowicz (2004) se produce la destitución de la familia, la educación, la infancia: "La destitución planteada como ausencia y frente a esta realidad la presencia de 'los chicos usuarios en la era de la información' y el 'desfondamiento de las instituciones educativas'. Según Lewkowicz (2004), sin Estado-Nación

que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular –las instituciones disciplinarias en general– ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser.

> "Este agotamiento implica el desvanecimiento del suelo donde se apoyaban las instituciones disciplinarias. El tablero que regulaba los movimientos de las piezas institucionales se desintegra. Sin tablero que unifique el juego, las instituciones se transforman en fragmentos sin centro (...) en definitiva, se destituyen unas condiciones con capacidad de organizar significación sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora" (Corea y Lewkowicz, 2004: 32).

Carlos Cullen (2009) intenta leer lo que subyace a estos cambios y plantea, retomando a Heidegger, aquello que llama "fenómenos esenciales":

- **La retirada de la palabra**: Steiner llama "la retirada de la palabra" al síntoma de nuestra civilización por la cual emerge la autonomía progresiva de la imagen, la omnipresencia de la música y la invención del alfabeto electrónico. La palabra, el "logos" que es palabra y razón, reúne, unifica, da sentido. Al retirarse la palabra es como si nos quedáramos sin principio unificador. "El tema es diferenciar la retirada de la palabra, quizá fenómeno epocal, del silencio de la palabra, que es siempre palabra posible, al acecho, vigilante" (Cullen, 2009: 25).

- **La fragmentación de la subjetividad**: Esta no solo tiene que ver con las dificultades de pensar un sujeto colectivo, un nosotros, predominio del individualismo y el "sálvese quien pueda" en que estamos inmersos; sino que además aparece en nuestros modos más íntimos: estamos tironeados por multiplicidad de roles, expectativas, por deseos, representamos múltiples personajes, lo que en muchos casos produce una fragmentación despotenciadora, que nos deja con subjetividades débiles e identidades frágiles. Somos conscientes de que nuestra identidad es narrativa y el resultado del devenir, siempre en construcción.

- **El monoteísmo secularizado o pensamiento único**: Este sentencia "no tendrás otro modelo social que este en que vives", no tendrás otro modo de pensar que no sea el del poder hegemónico. Este modo de pensar lleva a la naturalización acrítica de la vida cotidiana, a creer que no hay alternativas u otros modos posibles de pensar y actuar sobre el mundo, a una vivencia de estar a merced de los acontecimientos, sin capacidad de acción o transformación. Esta concepción nos lleva a actitudes de inmovilismo, parálisis, apatía y adaptacionismo y otras formas de alienación. Ideología paralizante y fatalista que el discurso neoliberal ha impuesto.

En el escenario que instalan estos "fenómenos esenciales", dos instituciones se resisten a dejar de ser fundantes de subjetividad: la familia y la escuela.

Desterritorializar el malestar

Pensar en las condiciones actuales de habitar la escuela es la clave para comprender en qué consiste la subjetividad que se produce en la escuela.

Pensar en la institución y en construir "puentes" entre adultos e infancias, entre lo dado y lo nuevo, encarna la dificultad de reinventar esta institución, incluyendo las categorías de pensamiento con que las pensamos y los modos de "estar", de producir procesos de enseñanza y aprendizaje, frente a la "sensación generalizada de que los viejos fundamentos están seriamente cuestionados" (Najmanovich, 2009: 2).

¿Cómo producir un cambio en nuestras prácticas, en estas concepciones tan arraigadas en nuestros modos de "ser y estar" en la escuela?

¿Cómo pensar a la práctica docente, a la enseñanza, ya no desde el lugar de las certezas, de la repetición autorizada de un

saber cerrado, cristalizado, sino como una experiencia de encuentro, con el otro, con los otros, con la cultura?

El otro como lo irrepresentable, como lo que nos interpela éticamente; "el rostro del otro nos interpela", dice "no me violentes, no me reduzcas a tu identidad"; el otro que nos hace responsables, desde tiempos inmemoriales.

Según Levinas (2005) el rostro del otro es lo que permite el salir de sí, salir de nosotros mismos. No contemplo el rostro, señala Levinas, converso, y en esta conversación se juega la dimensión ética.

¿Estamos dispuestos, abiertos al reconocimiento del otro, al misterio, a la dificultad de su comprensión? Esto supone de por sí una experiencia, asociada a ese principio de incertidumbre, como apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente.

La experiencia es un quizás, es un lugar de la libertad... y del ejercicio de la pasión.

Los modos de vida y subjetividades emergentes ponen en crisis las lógicas escolares de la enseñanza, el modo de conocer, de autorizar, y el vínculo docente-alumno.

Hoy es necesario encontrar lo inédito, hacer diferencia en el volver a mirar lo ya mirado, escuchar y decir lo que se dijo, pero no quedar capturado en lo natural y obvio, sino ver lo no visto. Cuestionar nuestras prácticas habilitando el encuentro con el otro y con la cultura. Habilitar un tiempo y un espacio de circulación de la mirada, la palabra y la escucha.

Los desafíos de la escuela

Desde esta perspectiva la escuela debe transformarse en lugar de ensayo de la palabra y contribuir a que el sujeto no quede marginado del mundo ofreciéndole la cultura.

Se trata de pensar a los niños y niñas, no como algo que "son", identidad congelada, destino jugado, sino que "están siendo" y como tal "cada uno de nosotros es una combinación única, una jugada de dados particular, un modo en el que la vida se presenta. La vida que hay en cada uno de nosotros es un grado de

potencia, no es algo fijo y dado de una vez por todas, sino algo en continuo devenir, crecimiento y disminución" (Larrauri, 2000: 2), "nadie sabe lo que puede un cuerpo", frase de Spinoza que retoma Deleuze en sus escritos significando "que un cuerpo no se define por su pertenencia a una especie sino por los afectos de lo que es capaz, por el grado de su potencia, por los límites móviles de su territorio, entonces no se puede saber lo que puede un cuerpo antes de la experiencia" (Larrauri, 2000: 4).

Para Deleuze (2004) hay una forma de pensar que se presenta como lo confortable, un pensamiento casi tolerante, casi quieto, que se organiza pura y exclusivamente a partir de y hacia los objetos de conocimiento. Este pensamiento no piensa, no puede pensar, sólo reconoce y se contenta con ello. Pero también hay un pensamiento que se sacude a partir de aquello que nos conmueve y nos deja perplejos: se trata, dice Deleuze, del verdadero aprendizaje, de aquel aprendizaje cuya trayectoria se inicia primero en la sensibilidad, continúa en la memoria, y luego, en el pensamiento.

¿Cómo superar la dificultad o imposibilidad de contar con la positividad del gesto de autorizarse?, ¿es esta una dificultad o una marca? Marca acuñada en nuestros años de escolaridad, donde nos enseñaron que el saber, la palabra autorizada la tiene el "otro".

¿Cómo pensar una institución y prácticas ancladas en la posibilidad de autorización? Lo autorizado, en el plano de la palabra, es caracterizado por los alumnos como aquello que puede ser dicho, o que conviene a tal circunstancia, en tal espacio curricular y no en otro.

Históricamente el aprendizaje estuvo asociado a fuertes procesos de control y reproducción del saber, donde se aprende a reproducir lo autorizado, lo correcto, lo legítimo. Así, en nuestro recorrido escolar aprendimos un saber prestado, ajeno, que debíamos repetir y repetir según lo valorado, lo habilitado por el docente. Esto va adquiriendo en los procesos de formación un espesor discursivo tal que absorbe y neutraliza las diversificaciones, la creatividad.

Este saber está fuertemente anclado en la jerarquización de la cultura escrita.

Sin embargo, hoy se hace imprescindible reconocer que se han ampliado los modos de circulación del saber, que el mismo

circula por fuera de los "lugares sagrados" que antes lo detentaban; se hace imprescindible reconocer las múltiples escrituras que conforman el mundo audiovisual y del texto electrónico y los desafíos que implica enseñar a descifrar, discriminar y valorar múltiples lenguajes y mensajes, para colaborar en la construcción de un ciudadano que aprenda a leer el mundo.

Por otra parte, revisar los modos de aprendizaje implica un reconocimiento implícito de la relación de poder que se tiene con el docente. "En la construcción del espacio subjetivo son necesarios algunos mojones, algunas guías que permitan marcar un territorio. Esos mojones pueden ser la rigidez, el autoritarismo y la represión, los que bloquean y hasta cierran los caminos o la voz segura y autorizadora que ayuda a trazar los caminos" (Efron, 1996).

Revisar los modos de ejercer la autoridad pedagógica en nuestros vínculos con los alumnos y el conocimiento y situarla en el plano de la confianza: que "haga" confianza, para construir en el aula actitudes de escucha y circulación de la palabra con límites claros, implica un docente que renuncie a la omnipotencia, al deseo de control del otro, un docente que renuncie al sentimiento de completud, a los lugares fijos, a lo cómodo, a lo inmutable. Un docente posicionado en otros modos de entender la transmisión.

Desde otra perspectiva podemos pensar a la enseñanza, y a los Consejos Infantiles, como un nuevo espacio en constitución, en un nuevo "lugar" donde se pueden proyectar, desplegar y proponer nuevos modos de circulación y construcción del conocimiento.

Los Consejos Infantiles posibilitan organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que valga la pena elegir otras opciones, donde aparecen líneas de fuga como posibilidades creativas de ruptura de lo instituido, que permitan ejercitar a los niños y niñas en la interrogación y en el pensamiento crítico, en un clima de valoración mutua.

Espacio social del aula donde aparece la heterogeneidad, donde con la presencia de "los otros" se da lugar a la diversidad, a la posibilidad de creación de múltiples caminos de acceso al conocimiento, a la posibilidad de trabajo en equipo, a la confrontación y el reconocimiento de pareceres múltiples.

Esta idea del "no todos", de la diferenciación, de la no homogeneización, aparece claramente en *Una subjetividad que se inventa*, cuando Marcelo Percia expresa:

> "No todos piensan lo mismo. No todos aprenden lo mismo. No todos piden lo mismo. No todos entienden lo mismo. No todos gustan de lo mismo. No todos es el principio de la no uniformidad, de la no homogeneización. No todos quiere decir que cada uno trata de ser el que puede. Coordinar un grupo es "dejarse incoordinar por un no todos que conjuga tensiones, diferencias y simpatías. Coordinar un no todos es dejarse incomodar" (Percia, 1994).

Enseñar es dejarse incomodar... Por lo nuevo, por lo incierto, por lo no sabido. Pensar en nuevos modos de hacer escuela, que considera pensar proyectos con los niños y niñas (no para ellos, sino con ellos). Pensar a la escuela y nuestra práctica como un espacio de lo posible, adjudicándole la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables (Kaplan, 2005: 82). Pensar la enseñanza a partir de proyectos implica no resignarnos, no quedar instalados en la impotencia que paraliza, sino proyectar líneas de fuga, propuestas, acciones que convoquen a los niños y niñas a estudiar, a crear, a proponer proyectos, a "hacer" con otros. Es construir un hacer, un pensar y un sentir abierto a la situación que se declara, siendo inconclusa, a seguir siendo pensada.

En estos modos de enseñanza se trata de producir situaciones de invención de otros modos de vincularse, de crear nuevas formas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de constituirse como sujetos y de circulación del conocimiento.

Es decidirse a confiar en los niños y niñas, en nuestros relevos, en su capacidad de aprender, de búsqueda, de compromiso con la realidad y con ellos mismos.

Empecinadamente, con obstinación, decidir seguir ofreciendo la cultura, tratando de acercar a las infancias a nuevos universos de significados, pero con otro "formato" diferente a la clase tradicional.

Los Consejos Infantiles como modos de constitución subjetiva

¿De qué modo pensar espacios de participación colectivos? ¿De qué modo dirigirnos a otros y cómo escucharlos? ¿Cómo construir otros formatos diferentes a la clase tradicional? ¿Cómo construir espacios de pensamiento donde la palabra circule? ¿Cómo promover otras formas de transmisión que rompan con el modelo jerárquico? ¿De qué tipo de transmisión se trata cuando abre a lo otro, a lo múltiple, a lo diverso, a lo no sacralizado, no a saberes o palabras repetitivas o automáticas? ¿Cómo promover una práctica dialógica, una participación amplia y compartida donde no solo estén en juego las ideas sino también la manera de tratarlas?

Una propuesta donde importe la manera en que la palabra circula, el lugar que el grupo y cada uno crea para escuchar lo que los otros tienen para decir; una propuesta que habilite la posibilidad de que los pensamientos no estén solo acompañados por palabras, sino también por silencios, gestos, haceres, sentires, imágenes.

Un dispositivo que intenta abordar estos modos de hacer escuela es el Consejo Infantil.

Los Consejos Infantiles son un espacio de encuentro donde se reúnen niños y niñas representantes de todos los grados y salas de la escuela, entre otras cosas, para reflexionar, hablar y hacer propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana de la escuela que consideran necesarios para mejorar, para hacerla más "hospitalaria". En definitiva, participar en un Consejo Infantil es implicarse en la vida social mediante el uso de la palabra y de la acción cooperativa.

Estamos convencidas de que, en tiempos donde prevalecen actitudes individualistas, de aislamiento, donde el otro social no tiene valor, de repliegue de la subjetividad, de temor a la diferencias, el Consejo Infantil contribuye a la constitución subjetiva de los niños y niñas, a la formación de sujetos de derechos y a transitar experiencias y vivencias en las que se manifieste el papel activo que estos pueden tener frente a la realidad.

Crear espacios de pensamiento que permitan el derecho de expresar la opinión libremente en todos los asuntos que afectan su vida cotidiana, en función de su edad y madurez, es uno de los objetivos centrales del Consejo Infantil.

En el Consejo, los niños y niñas pueden pensar (la potencia del pensar), debatir y tomar decisiones con respecto a los temas que para ellos son importantes; se abordan así la libertad de expresión y la libertad de pensamiento.

Este proceso implica la creación de un tiempo-espacio de pensamiento, trabajo de interrupción y puesta en marcha del proceso igualitario como "potencia de conocimiento y de acción" (Ranciere, 2006: 515), de extrañamiento, de creación de una incomodidad, de separación de sí; y al mismo tiempo una práctica política ética y estética de la igualdad, de debate, de problematización de la realidad, de disenso y transformación del mundo; "disenso es la ruptura de un sentido anudado a otro sentido, de palabras adheridas a las cosas, de cuerpos unidos a capacidades naturalizadas, de situaciones enquistadas en razones habituales" (Greco, 2012: 105).

Encuadre de los Consejos Infantiles

El Consejo está coordinado por un equipo de directivos y docentes de una institución escolar, quienes realizan la propuesta y proponen el encuadre de trabajo. La experiencia puede ser llevada a cabo por un docente individualmente, como proyecto de aula, o por un equipo, cuando la propuesta es institucional. En este caso podemos hablar de consejos entre niños de diferentes secciones pero de la misma edad, o de consejos inter-ciclos e incluso inter-niveles.

Cabe aclarar que sin dudas hablamos de Consejos Infantiles en tanto posibilidad de ofrecer a las infancias, a los nuevos, experiencias que hagan foco en el "estar siendo de niños y niñas en la escuela"; no obstante, por otro lado, los Consejos de Adultos, pensados como dispositivos para propiciar el acontecimiento de la experiencia de los Consejos Infantiles, merecen también un espacio para ser pensados y practicados, no solo con maestros y maestras sino también con los miembros adultos de las familias, que se sumen al desafío de "dar voz a las infancias"

El encuadre es el continente de la tarea, es la forma, son las constantes que permiten abordar la compleja realidad. El encuadre

es "el no proceso" que posibilita que el proceso se viabilice más efectivamente.

En el mismo podemos considerar:

- **Constantes definitorias**: concepciones, valores e ideologías puestas en juego en cada jornada con los niños y niñas y que guían nuestra práctica.

Toda práctica se estructura alrededor de dos ejes: por un lado una dimensión objetiva (Bion, 1978) ligada al desarrollo del sistema perceptivo –consciente– y al cumplimiento de las tareas; pero por otro lado una dimensión subjetiva, que es aquella ligada al sujeto y refiere a los modos en que cada sujeto desempeña su práctica, su oficio, en función de su constitución subjetiva, sus motivaciones, sus representaciones, en definitiva su mundo interno. Abrir espacios de diálogo, de develamiento, de descubrimiento, para que estas concepciones, actitudes, valores e ideologías se desplieguen en quienes asumen la tarea de coordinación, es imprescindible, ya que estas categorías determinan nuestros modos de "leer" e "intervenir" sobre la realidad.

Además resulta necesario definir constantes funcionales:

- **Constantes de espacio**: es importante concertar acuerdos respecto del espacio, en tanto lugar de encuentro y en tanto ambiente que posibilita genuina participación e intercambio. La disposición del espacio de modo circular favorece la comunicación "cara a cara" y el intercambio entre todos y todas los participantes destacando, desde lo espacial, un plano de igualdad.

Consideramos que el espacio es alfabetizador, ofrecer un espacio con recursos artísticos y lúdicos facilitará y enriquecerá la tarea.

- **Constantes de tiempo**: que permiten la periodicidad y sustentabilidad de los encuentros. Es importante tener presente que esta variable está sujeta a las características de las instituciones y los grupos. Se pueden planificar encuentros semanales/quincenales/mensuales.
- **Constantes de agrupamiento**: esta variable está íntimamente ligada a las anteriores, y adquiere diferentes características en relación a los grupos involucrados. Si se propicia un consejo institucional, ante la necesidad de que todos los alumnos y alumnas participen y estén representados, se propone la elección de dos miembros de cada sección o grado, atendiendo también a que el cupo sea igualitario para niños y niñas. También resulta interesante pensar la posibilidad de que los representantes roten a lo largo del ciclo lectivo.
- **Constantes de la tarea**: la tarea es el camino o recorrido que nos proponemos transitar. Sinuoso, complejo, con un sentido, el de habilitar la palabra y los espacios de participación. En este proceso, el lugar del coordinador es de orientador, escucha, y de apertura, de indagación. La premisa es construir un tiempo y un espacio para la escucha atenta, donde afinemos el oído, y un tiempo y espacio para la mirada, mirada osada, mirada no acostumbrada, mirada renovada con ojos de niños, para construir un tiempo de proyección y de acción.
- **Constantes de la comunicación y de registro**: con la idea de propiciar experiencias democráticas, a veces directa, a veces delegada, se propiciará la utilización de distintos lenguajes para la expresión y la comunicación de ideas, opiniones, proyectos, como también la materialización y producción con distintos recursos para el registro y la socialización de lo abordado.

Esta experiencia es una auténtica oportunidad de escuchar a los niños y las niñas. La imaginación, la creatividad, la palabra, la expresión, un sueño, un deseo, se enriquecen cuando son el producto de un trabajo en equipo.

En casos en que la Propuesta de Consejo Infantil sea institucional, cada par de representantes lleva la voz y propuesta de su grado o sección, en los temas que se definen para abordar en cada sesión. Previamente se trabaja en forma conjunta con los

docentes, quienes habilitan espacios y diferentes propuestas de circulación de la palabra durante las jornadas del aula, desde problemáticas, situaciones, acontecimientos que se acuerden o surjan, promoviendo la participación de niños y niñas protagonistas de su propio proyecto, construyendo en el aquí y ahora, su ciudadanía activa y participativa.

"Concibiendo la ciudadanía como una construcción colectiva de la convivencia social, en un marco de pluralismo de ideas, valores, modos de vida y creencias", como se expresa en los NAP de Nivel Inicial y Primario, respetando su opinión y la ajena y por sobre todo la potencia del "ejercicio público de la palabra y el reconocimiento de los efectos sociales de su expresión oral y escrita, en la participación en asambleas", para la construcción de acuerdos y espacios de participación "propendiendo a una formación integral, con el fin de desarrollar en las niñas y niños aptitudes y actitudes que les permitan ser capaces de crear e intervenir en proyectos comunes, en todos los ámbitos donde se desenvuelvan de la sociedad.

En cada encuentro los niños y niñas asumen los roles de secretarios de actas, quienes toman nota en un libro de actas de lo que acontece en cada reunión: temas a tratar, puntos centrales del debate/disenso, mociones y/o decisiones y/o propuestas a las que se arriba; se elige en cada reunión de consejo uno o dos moderadores que junto con el equipo coordinador conducen la reunión, dando la palabra a todos y todas para expresar sus opiniones, ideas y propuestas.

Nos proponemos con nuestra intervención problematizar la vida cotidiana de la escuela, compartir un ejercicio del pensar que interrogue los sentidos creados y cree posibilidades para el surgimiento de otros, transformar un pensamiento lineal en un pensamiento dialéctico, modificar modos de vinculación de dependencia a situaciones de protagonismo, que los niños y niñas participen activamente en las producciones institucionales, en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.

Este encuadre, este acuerdo entre quienes propiciamos este espacio, permite avanzar en el ejercicio cotidiano de "hacer y pensar" el Consejo Infantil, con el objetivo de aceptar el desafío de pensar la escuela, que es un espacio pensado por adultos para niños y niñas, desde la óptica de los más pequeños, teniendo en cuenta, al decir de Francesco Tonucci, al niño como parámetro.

Se trata de que los adultos que estamos en la escuela bajemos nuestros ojos "a la altura del niño, para no perder de vista a ninguno... Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades" (Tonucci, 2007: 38).

¿Por qué adoptar al niño como parámetro? Entre otros aspectos, porque adherimos a la idea del pedagogo italiano Tonucci acerca de que la infancia en la historia del hombre es un tiempo decisivo, y que, con la primacía del juego, el niño logra una explosión de aprendizajes, a partir de la curiosidad, de la necesidad, de la posibilidad de inventar.

Esta posibilidad que tiene el niño de jugar en sus primeros años le permite ingresar al mundo escolar habiendo experimentado las cosas más decisivas, adquirido los aprendizajes más importantes, en definitiva, habiendo conformado aquello sobre lo que se va a construir todo el conocimiento sucesivo. Esta actividad infantil está al margen del control del adulto. Agrega que "perderse en el tiempo del juego" le posibilita al niño encontrarse con el mundo en una relación excitante, llena de misterio, de riesgo, de aventura... Y que el motor que lo permite es el más poderoso que el hombre conozca: el placer.

Experiencia que queda acotada con el ingreso escolar, en la que la propuesta didáctica intenta tener absoluto control sobre el aprendizaje de pequeños y pequeñas, reduciéndola a una experiencia pobre, con escasa significatividad, y que se plasma en un aprendizaje que toma un camino paralelo al de la vida, y que sólo es válido en y para la escuela.

En aras de recuperar el placer en la vida escolar, de reivindicar la fascinación y el misterio que experimentan niños y niñas en enfrentarse a lo complejo de la realidad, es que la propuesta es dar la palabra a los niños, hacerlos protagonistas, permitirles expresar sus opiniones y escucharlos con deseos de comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen.

Esto no significa afirmar que debemos organizar la escuela como quieren los niños y las niñas, significa que no tiene sentido pensar, organizar, administrar la escuela, prescindiendo de lo que ellos piensan... Quiere significar que tenemos que tenerlos en cuenta... Quiere decir también que tenemos que llevar a cabo para ello una experiencia de democracia...

Pero Tonucci también nos advierte que no es fácil escucharlos y comprenderlos si no contamos, al decir de Gianni Rodari, con una "oreja verde", en el sentido de inmadura, que los adultos deberíamos tener para escuchar a los niños.

Crónica de una experiencia[1]

Compartimos a continuación una experiencia llevada a cabo en una Escuela Normal de la ciudad de Rosario en la provincia de Santa Fe, Argentina, en la cual convocamos a participar a docentes y niños y niñas de Nivel Inicial y Primario.

Todo comenzó con la propuesta de dos maestros[2], quienes, atravesados por el proyecto institucional sustentado por la concepción de alfabetización integral y de que lo estético educa, idearon una Jornada "Por Amor al Arte" para pintar las paredes de un ala de la escuela con sus alumnos y alumnas.

El equipo de directivos de la escuela propuso ampliar el proyecto incluyendo a Nivel Inicial y Nivel Primario, y que las propuestas emergieran de los propios niños y niñas de todas las salas y grados... Así se comenzó a gestar la historia del Consejo de Niñas y Niños del Normal 3, considerándolo como un interesante disparador para motorizar la participación y la toma de decisiones.

Se invitó a un equipo de docentes para que, conjuntamente con el equipo directivo, se sumaran a la coordinación del proyecto[3]. Para iniciar la tarea se concretaron intercambios con los grupos escolares a fin de dar a conocer la propuesta, se propuso la dinámica de participación delegada, de representación, y se anunció que, desde la perspectiva grupal, se los invitaba a "inventar y a diseñar mundos posibles y deseables de habitar".

1. Experiencia llevada a cabo en la Escuela Normal Superior N° 36 "Mariano Moreno" de la ciudad de Rosario en Argentina, con docentes y niños y niñas de Nivel Inicial y Primario.
2. La experiencia se inicia con la propuesta de dos maestros de 2° grado, del Nivel Primario. Prof. María Laura Serra y Prof. Ariel Soto.
3. Ellos son: Mariana Crakovic, Mabel Francovich, Victoria Lugones, Daniela Bruno y Ariel Soto.

Desde el equipo coordinador decidimos propiciar el intercambio y la reflexión a partir de temas musicales: "El Mundo del Revés", de María Elena Walsh, fue la canción elegida como disparador para los niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria. Para Nivel Inicial se propuso el tema musical "Marcha de Osías" de la misma autora. "Imagine", de John Lennon, se consideró oportuna para trabajar con los niños y niñas del Segundo Ciclo, de 4° a 7° grados. Invitamos a sumarse a los jóvenes de la modalidad de comunicación de nuestra escuela secundaria y a los estudiantes de Nivel Superior de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria. Y además invitamos a la artista plástica Elizabeth Aguillon de la ciudad de Rosario a que nos acompañara en la jornada que se denominó "Por amor al Arte".

Cantar, escuchar las letras de las canciones y hacerse eco de lo que cuentan, jugar, pensar qué escuela y qué mundo queremos, hacer las propias letras, dibujar entre todos, plasmar los acuerdos en escritos, en planos, en bocetos, en imágenes fue la tarea de los casi dos mil estudiantes que habitan la escuela todos los días.

Mientras tanto, en cada aula, los propios pares eligieron a sus representantes...

Y llegó el esperado día... La primera reunión del Consejo Infantil... En ella, los niños y niñas *registraron el acta fundacional.*

> Los representantes niños, y los adultos responsables del proyecto, nos encontramos para inaugurar las Sesiones del Consejo de Niños y Niñas del Normal 3, en el SUM de la escuela.
>
> *"En la ciudad de Rosario, a los 30 días del mes de junio de 2016, en el SUM de la escuela "Mariano Moreno", nos reunimos por primera vez para formar el "Consejo de niños y niñas" de los niveles inicial y primario, con la intención de mejorar la escuela, intercambiar pensamientos, conocer más personas y amigos nuevos, desenvolvernos y hacer propuestas.*
>
> *Entre todos, como primer proyecto, decidimos pintar las paredes de la escuela con un mundo de mágicos colores, con personas, con pinceles, con animales, con notas musicales, con unas nubes con letras y otras con hojas, que se asoman de un libro."*

En la sesión de Consejo tuvieron lugar las presentaciones personales y las propuestas que les delegaron sus pares, los intercambios, los acuerdos y el registro común de lo acontecido, documentando por escrito los temas que se trataron, como así también las conclusiones y acuerdos.

A partir de las ideas y propuestas que cada sala y grado había elaborado, se realizó un debate grupal y se distribuyeron los bocetos que se iban a plasmar en cada espacio.

Todos y todas concluimos que pintaríamos en las paredes de nuestra escuela "mundos posibles". Estos mundos inventados tenían una constante: estaban pensados desde lo cotidiano, desde una mirada que no separaba lo escolar de la vida, de lo placentero, que incluía aventura, placer, desafíos..., ofrecían caramelos, castillos, deportes, colores, música, soles, sueños, lápices, libros que se abrían e incluían relatos de mundos e historias, flores, letras, fantasías..., en tanto invitaban a convivir, a ser tolerantes, a jugar, a compartir con otros, a vivir con alegría.

Luego de las reuniones de Consejo, se definió una Jornada para llevar a cabo colectivamente las ideas propuestas. Pero la jornada "Por amor al arte" no se contentó con el lenguaje plástico y también sumó el lenguaje musical. Jóvenes músicas y músicos, estudiantes de nuestra escuela y de la Escuela Provincial de Música de la ciudad interpretaron canciones con ritmos variados, transformando el tiempo y el espacio escolar.

Desde la mañana hasta el último ratito de la tarde, la escuela recibió a niños y niñas pintores y poetas que hicieron lo suyo, acompañados por jóvenes y adultos que creyeron en esta nueva forma de habitar la escuela. Ese día la música inundó las aulas, el patio y el gimnasio, y los colores ayudaron a dejar huellas de lo pensado entre muchos para el disfrute de otros muchos.

En el Nivel Inicial se había propuesto pintar la pared de ingreso al Jardín y, entre franjas de colores y pinceles con pintura negra, tuvo lugar la pintada comunitaria de los niños y niñas de las salas de jardín. "Todos y cada uno" fue el lema... una invitación a retratarse y retratar-nos, de modo fresco y espontáneo, para contar quiénes somos.

Ya adentro del Jardín, y tras recorrer el largo pasillo de entrada, las paredes del patio también alojaron huellas, ideas,

mensajes, decires, de nuestros niños y niñas, que, a través de otros lenguajes, el lúdico, el expresivo, el metafórico, canalizaron sus voces, diciendo, en trazos y dibujos, qué necesitan y esperan de los grandes.

Volviendo a abonar por el encuentro de los múltiples lenguajes, una banda musical formada por mamás y papás ayudaron a tramar esta idea, anunciando lo que pasaría: "los niños y las niñas tendrían un mural para 'escribir' lo que quisieran decirle a los adultos". La Marcha de Osías se echó a andar por todos los espacios del Jardín, posibilitando y habilitando un pensar y un sentir: que Osías podría ser "cualquiera y cada uno" de los habitantes del Jardín.

A modo de cierre provisorio deseamos transmitir que a esta primera experiencia le siguieron variados y numerosos temas y propuestas que traían los niños y niñas a las reuniones: los juegos en el patio, las relaciones interpersonales, los vínculos con los adultos, con sus maestros, las cuestiones que deseaban aprender, y así fuimos tramando *junto a* ellos y ellas nuevos modos de aprendizajes.

Continuamos apostando con los Consejos Infantiles a la construcción y al sostenimiento de un mundo común, que se transmita, renueve y comunique, a través de "dispositivos educativos" que, al decir del filósofo Jorge Larrosa (2018), aludan a "determinada forma material de disponer espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer, que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo", desnaturalizando las formas escolares, habilitando nuevas y, sobre todo, enfatizando en la palabra dispositivo, "la cuestión de la disposición, del estar puesto o dispuesto, pero sobre todo, la cuestión de la disponibilidad".

Y así, entre orejas verdes y puertas abiertas a lo nuevo, puede ser que los muros de la escuela se transformen en mundos de lápices de colores, o que cuenten historias de libros en los que llueven letras y palabras, que ayuden a escribir y a inventar un mundo común, donde la confianza en el otro, la autonomía y la libertad sean posibles.

Capítulo 1

Accorinti, S. (2002) "Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad". *Utopía y Praxis Latinoamericana.* Maracaibo, 7 (18): 35-56.

Anzaldúa, G. (1999) *Borderlines. La frontera.* San Francisco: Aunt Lute Books.

Barad, K. (2018) Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: On the Im/Possibilities of Living and Dying in the Void. En Fritsch, M. Lynes, P. and Wood, D. (eds). *Eco-Deconstruction. Derrida and Environmental Philosophy,* New York: Fordham U Press: 160-186.

Barrientos, J. (2013) *Filosofía para Niños y Capacitación Democrática Freireana.* Madrid: Liber Factory.

Biesta, G. (2017) Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & Philosophy.*13 (28). : 415-452.

——— (2015) Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy* and Education. 34(3): 229-243.

——— (2013) Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by.' *Studies in Philosophy and Education* 32(5): 449-461.

Biesta, G.(2006) *Beyond learning.Democratic education for a human future.* Boulder, Co.: ParadigmPublishers.

Carvalho, B. (01 de mayo de 1994) Jogos cotidianos e lições metafísicas. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino. *Folha de São Paulo.*CadernoMais.

Chetty, D. (sep.-dic. 2017) Philosophy for children, learnification and intelligent adaptive systems – a response to Gert Biesta. *Childhood& philosophy,* Rio de Janeiro, v. 13, n. 28.

——— (2018) Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry, Ethics and Education. DOI: 10.1080/17449642.2018.1430933

Costello, P.; Morehouse, R. (2012) Liberation Philosophy and the Development of Communities of Inquiry: A Critical Evaluation. *Analytic Teaching and philosophical praxis,* 33 (2): 1-7.

Cruz, A. (2013) Paulo Freire's Concept of Conscientização. En: Lake, R. and Kress, T. (eds.) *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis.* London: Bloomsbury: 169-182.

Dale, J.; Hyslop-Margison, E. (2010) *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation.* The Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire. New York: Springer.

Freire, A. M. A. (org.) (1999) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire.* São Paulo: UNESP: 155-6.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

——— (1998) *Pedagogia da Esperança.* Um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido.* São Paulo: Paz e Terra.

——— (2000) *Pedagogia da indignação.* Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNES:

——— (2017) *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P.; Faundez, A. (1985) *Por uma pedagogia da pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Funston, J. (2017) Toward a Critical Philosophy for Children. *PSU McNair Scholars Online Journal:* 11 (1), Article 4. DOI: 10.15760/mcnair.2017.05

Gadotti, M. (1999) A Filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação. En Kohan, Walter and Leal, Bernardina (eds.). *Filosofia para crianças em debate.* Petrópolis: Vozes.

Gadotti, M. (2001) *Paulo Freire. Uma biobibliografia.* São Paulo: Cortez.

Giacomassi, R. (2009) Diálogo e investigação filosófica com crianças. *IX Congresso Nacional de Educação* (EDUCERE). Curitiba: PUC-Paraná.

Henning, L. (2005) O pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina. *Childhood&philosophy,* rio de janeiro, 1 (2): 445-471.

Horton, M.; Freire, P.: (1990) *We made the road by walking.* Philadelphia: Temple University Press.

Kirylo, J.; Boyd, D. (2017) *Paulo Freire.His Faith, Spirituality, and Theology.* Rotterdam: Sense.

Kohan, W. (2000) *Filosofía para crianças.* Rio de Janeiro: Lamparina.

——— (2013) *El maestro inventor.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kohan, W.; Waksman, V. (1997) *Qué es filosofía para niños.* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.

Kohan, W.; Waksman, V. (2000) *Filosofía con niños.* Buenos Aires: Noveduc.

Lipman, M. (2008) *A life teaching thinking. An autobiography.*Montclair: IAPC.

——— (2001) *Thinking in Education,* Cambridge: University Press. 2nd. Ed.

——— (1992) On Writing a Philosophical Novel. En Sharp, A. M. and Reed, R. (eds.) *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier´s Discovery.* Philadelphia: Temple University Press, 3-7.

——— (1988) *Philosophy Goes to School,* Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M.; Sharp, A. M. and Oscaryan, S. (1980) *Philosophy in the Classroom,* 2da. ed Philadelphia: Temple University Press.

Magalhães, D. (2008) A *filosofia pragmatista na educação popular* (Tesis doctoral). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa.

Masschelein, J.; Simons, M. (2014) *En defensa de la escuela.* Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Murris, K. (2016) *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks.* London: Routledge.

Murris, K.; Haynes, J. (2018) *Literacies, Literature and Learning.* London: Routledge.

Oliveira, M. (2009) *Professores de Filosofia para crianças: quem são eles? Uma análise crítico-diagnóstica da construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman* (Tesis de Maestría) UNICAMP: Campinas.

Parra, C.; Medina, F. (2007) La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. *Telos*, 9. Recuperado de: <http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=99314566006>.

Rodríguez, S. (2001) *Obras completas.* Caracas, Venezuela: Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela.

Rollo, T. (2016) Feral children: settler colonialism, progress, and the figure of the child, *Settler Colonial Studies*, DOI: 10.1080/2201473X.2016.1199826

Silveira, R. (1998) *A Filosofia vai à escola? Estudo do Programa de Filosofia para Crianças* de Mattew Lipman. Campinas: UNICAM:

Sofiste, J. (2010) Freire e Lipman. Possibilidades e limites de uma aproximação. *Revista Ética e Filosofia Política,* 12 (1): 71-87.

Torres, C. (1994) Paulo Freire as secretaryofeducation in themunicipalityof São Paulo. *ComparativeEducationReview*, 38: 181–214.

Unesco (2007) *Filosofía. Una escuela de libertad.* Paris: UNESCO.

Weimer, M.; Strobel, M. (1998) *Uma interlocução entre Paulo Freire e Matthew Lipman na educaçãopública: educando para o pensar* (Tesis de maestria) Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso.

Wonsowicz, S. (1993) A comunidade de investigação e diálogo. Uma incursão em Paulo Freire e na essência do Programa de Filosofia para Crianças. *Philos,* 1 (1): 23-29.

Capítulo 2

Agamben, G. (2007) *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Ballester, L.; Colom, A.; (2015) *Walter Benjamin, Filosofía y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.

Bárcena, F. y Melich, J. (2000) *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.

Baricco, A. (2008) "Respirar con las branquias de Google", en *Los bárbaros, Ensayo sobre la mutación*, Anagrama, Barcelona.

Benjamin, W. (1989) "Experiencia" en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Trad. Juan Thomas, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

Benjamin, W. (1989) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* en Discursos Interrumpidos I, Taurus, Buenos Aires, 1989.

Benjamin, W. (2009) "El Narrador". *Aisthesis*, núm. 46, diciembre, pp. 295-298.

Berardi, F. (2017) *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva, Buenos Aires, Caja Negra, pp. 9-36.*

Berisso, D. (2015) *¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*, Buenos Aires, Antropofagia.

Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía.

Cullen, C. (2015) "El cuidado del otro" (inédito).

Deleuze, J; Agamben, G.; Pardo, J. (2000) *Preferiría no hacerlo. Bartleby el escribiente de Herman Melville*, Valencia, Pre-Textos.

Dussel, E. (2002) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta.

Epicuro (2018) *Epístola a Meneceo*, trad. Marcelo Boeri, MIMEO.

Kant, I. (1991) *Pedagogía*, Madrid, Akal.

Kant, E (1978) *¿Qué es la Ilustración?* En Filosofía de la Historia. México FCE.

Kohan, W. (2003) "La infancia escolarizada de los modernos" en *Infancia entre educación y filosofía. Barcelona.* Laertes, pp. 73-108.

Kohan, W. (2013) *El maestro inventor: Simón Rodríguez.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Levinas, I. (1999) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme.

Melville, H. (2008) *Bartleby* (traducción y prólogos de Jorge Luis Borges), Rosario, Serapis.

MIGNOLO, W. (2007) *La idea de América*, Barcelona, Gedisa.
NIETZSCHE, F. (1978) *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza.
NIETZSCHE, F. (2007) *El nacimiento de la tragedia*, Alianza.
PUIGGRÓS, A. (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Editorial Convenio Andrés Bello.
RANCIÈRE, J. (2007) "Prólogo" y "Ca: 1: Una aventura intelectual", en *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
SANTOS, B. (2006) *Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria*, Lima, Universidad Bolivariana.
VOLTAIRE, F. (2011) *Cándido y otros cuentos*, Madrid, Alianza.

Capítulo 3

BENASAYAG, M. y SCHMIT, G. (2010). *Las pasiones tristes: sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
BUTLER, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
CERLETTI, A. *Didáctica aleatoria de la filosofía*. Santa Maria | v. 40 | n. 1 | pp. 27-36 | jan./abr. 2015 | educação.
COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS (2008) *Comodidades e incomodidades. Re-pensando la comunidad del aula a partir de la mayéutica socrática y del programa de filosofía con chicos*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. Número 11: novembro/2008-abril/2009
COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS (2016). *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*. Buenos Aires: Ed. Seisdedos.
FLORES, v. (2016). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Córdoba: Bocavulvaria.
FREIRE, P. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: critica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
HORKHEIMER, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
KETLUN, C. (2018) *Hacia una implementación transformadora de la Educación Sexual Integral*. Trabajo de Investigación Final de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Buenos Aires.
KOHAN, W. (2004) *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
MORALES, S. y MAGISTRIS, G. (2018) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Compilado por Santiago Morales; Gabriela Paula Magistris. 1Era. de. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nadia Paola Fink.
MORGADE, G. (2006). "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", en *Novedades Educativas* N° 84.
NARODOWSKI, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
NIJENSOHN, M. (2013) "Sujetos sin sustancia. De la crítica a la metafísica de la sustancia de Nietzsche a la producción de subjetividades sexo-generizadas de Butler", en *Judith Butler, su filosofía a debate*, María Luisa Femenías, Virginia Cano y Paula Torricella (comps.). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
SANTIAGO, G. (2006) *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós.
SHARP, A. y SPLITER, L. (1995) *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

Capítulo 4

CASTORIADIS, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS (2008) "Comodidades e incomodidades. Re-pensando la comunidad del aula a partir de la mayéutica socrática y del programa de Filosofía con Chicos", XV Jornadas de Enseñanza de Filosofía, Buenos Aires, Octubre 2008 disponible en http://www.filosofarconchicos.com.ar/trabajos/comodidades_e_incomodidades.pdf
COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS (2010) "Filosofar con Chicos: Habitando críticamente la escuela", *Generación abierta*, Núm.56.

COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS (2016) *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible.* Buenos Aires: Seisdedos.
FOUCAULT, M. (2006) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.
OUVIÑA, H. (2011) "La pedagogía prefigurativa del joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura". En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (14-172). Buenos Aires: Noveduc.
OUVIÑA, H. (2013) "La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales". Acta Sociológica N° 62, septiembre-diciembre, pp. 77-104.

Capítulo 5

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid. Morata, 1996.
SANTIAGO, G. (2002). *Filosofía con los más pequeños: fundamentos y experiencias.* Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
SANTIAGO, G. (2006) *El libro de las tortugas.* Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
SANTIAGO, G. (2008) *Filomeno y Sofía.* Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
SÁTIRO, Angélica (2017) "Ciudadanía Creativa en el Jardín de Juanita". Cuadernillo de Capacitación organizado por el Espacio Filosofía para niñxs (mimeo).

Capítulo 6

LARROSA, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México. Fondo de Cultura Económica.
Los problemas filosóficos. filolaberintobach.blogspot.com.ar
SANTIAGO, G. (2006) "Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso". Paidós Educador.

WAKSMAN, V. y KOHAN, W. (2000) *Filosofía con niños. Aportes para trabajo en clase.* Buenos Aires. Novedades educativas.

Capítulo 7

ALMARIO, J. y GALINDO, J. (2010) Entrevista a Walter Kohan: Infancia, emancipación y filosofía, Universidad Icesi. Disponible en: www.icesi.edu.co
ARENDT, H. (1954) *Crisis de la Educación.* Buenos Aires: Paidós.
BARCENA, F. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
BAUMAN, Z. (2003) *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
BERTACCINI, A. (comp.) (2005) *Del grito a la palabra. Los modos de la subjetividad en los comienzos del siglo XXI.* Buenos Aires: Psique. Editorial Laborde.
BLEICHMAR, S. (2005) *La subjetividad en riesgo.* Buenos Aires: Editorial Topia.
COREA, C. y LEWKOWICZ, L. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Buenos Aires: Lumen Humanitas
COREA, C. y LEWKOWICZ, L. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires: Paidós.
CORNÚ, L. (1999) "La confianza en la relación pedagógica". En FRIGERIO, G. (Comp.)
Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: Novedades Educativas.
CULLEN, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente.* Buenos Aires: La Crujía Editorial.
DERRIDA, J. (1999) *No escribo sin luz artificial.* Buenos Aires: Cuatro Ediciones.
DERRIDA, J. y DUFOURMANTELLE, A. (2006) *La hospitalidad.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2004) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires: Paidós.
DUSCHATZKY, S. (comp.) (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo.* Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.) (2008) *Educar: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires: Del estante edit.
GUATTARI, F. y ROLNIK, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo.* Madrid. Traficantes de sueños.
HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
JANKÉLÉVICH, V. (1989) *La aventura, el aburrimiento, lo serio.* Madrid. Taurus.
LAJONQUIERE, L. de (2000) *Infancia e ilusión.* Escritos de Psicoanálisis y Educación. Buenos Aires: Nueva Visión.
LARRAURI, M. (2000) *El deseo según Deleuze.* Valencia: Tandem
LARROSA, J. (1995) *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid. La piqueta.
LARROSA, J. (2018) *P de Profesor* (con Karen Rechia). Buenos Aires: Noveduc.
LEVINAS, E. (1993) *El tiempo y el otro.* Barcelona. Paidós.
LEWKOWICZ. L. (2004) *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires: Paidós.
LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (coord.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.* Buenos Aires: Noveduc.
MARGULLIS, M. (2004) *La juventud es más que una palabra.* Buenos Aires: Biblos,
MEIRIEU, P. (2001) La opción de educar. Buenos Aires: Octaedro.
MEIRIEU, P. (1998) *Frankestein educador.* Buenos Aires: Laertes.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006) NAP para Nivel Inicial y Nivel Primario.
NAJMANOVICH, D. (2009) *Pensar la Subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia.* Disponible en: www.denisenajmanovich.com.ar
PERCIA, M. (1994) Una subjetividad que se inventa. Buenos Aires: Lugar Editorial.
PESSOA, F. (1988) *Identidad y diferencia.* Buenos Aires: Galaxia.
QUIROGA, A. (1998) *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo.* Buenos Aires: Ediciones Cinco.
ROLNIK, S. *Cartografía sentimental.* En www.lawebdelcpo.com.ar.
ROSBACO, I. (2005) *El desnutrido escolar.* Rosario. Homo Sapiens.
SCHVARSTEIN, L. *(1991) Psicología social de las organizaciones.* Buenos Aires: Paidós.

SKLIAR, C. (2007) *La educación (que es) del otro.* Buenos Aires: Noveduc.
SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comps.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario. FLACSO y Homo Sapiens.
TONNUCCI, F. (2016) El Consejo de los niños. Buenos Aires: Losada.